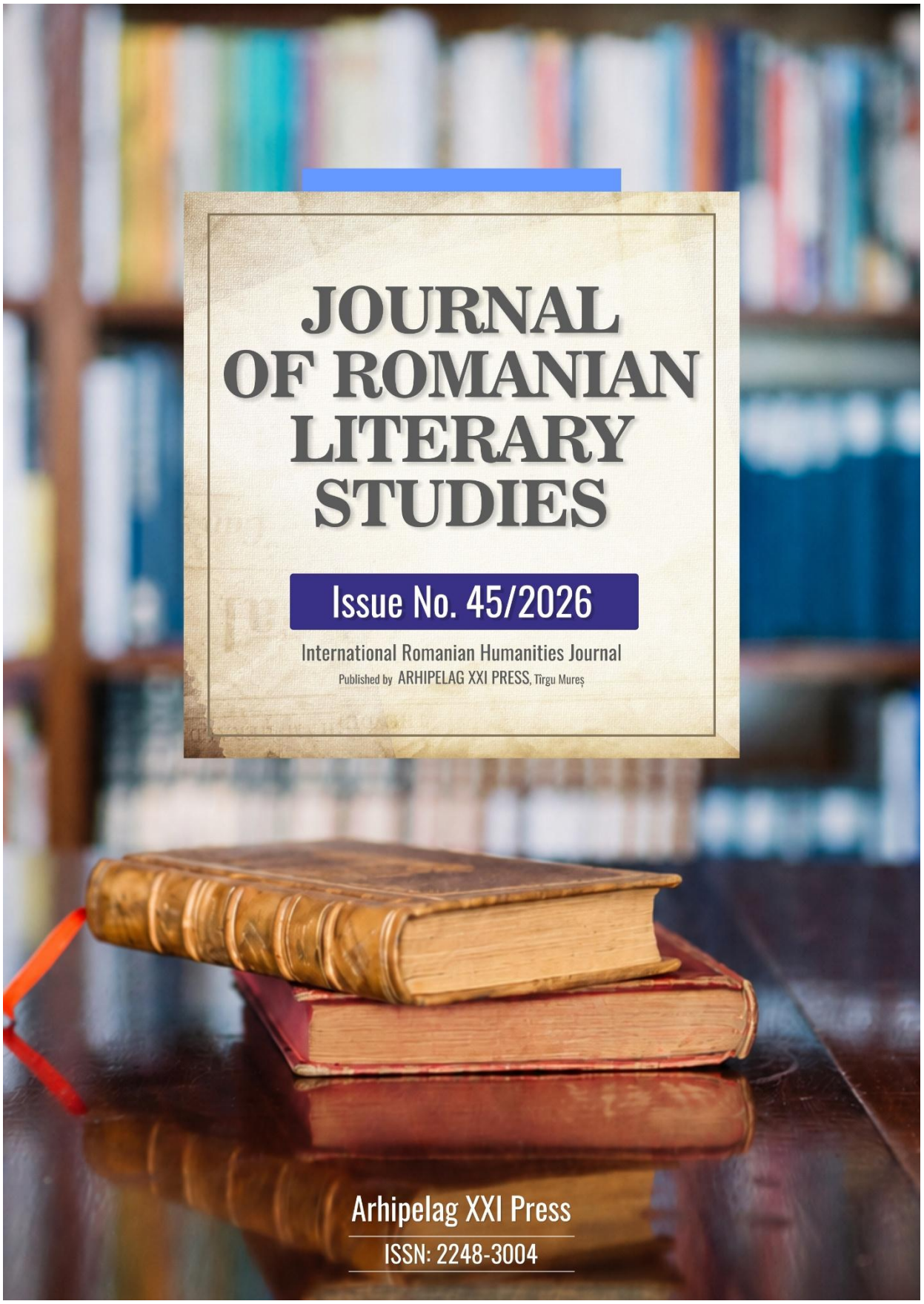


JOURNAL OF ROMANIAN LITERARY STUDIES

Issue No. 45/2026

International Romanian Humanities Journal

Published by ARHIPELAG XXI PRESS, Tîrgu Mureș

Arhipelag XXI Press

ISSN: 2248-3004

JOURNAL OF ROMANIAN LITERARY STUDIES *is an international online journal published by the ALPHA INSTITUTE FOR MULTICULTURAL STUDIES in partnership with "Gh. Şincai" Institute of Social and Human Research Research of the Romanian Academy. It is an academic publication open to academics, literary critics, theoreticiansor researchers who are interested in the study of Romanian literature, as well as the Humanities. Our essential goal is to set communication paths between Romanian literary and humanistic research and the contemporary European cultural discourse, bringing the most valuable phenomena recorded in the Romanian culture into a beneficial dialogue with the other European cultures.*

SCIENTIFIC BOARD:

Prof. Mircea MARTIN, PhD
Prof. Ion POP, PhD
Prof. Mircea MUTHU, PhD
Prof. Francesco MIANO, PhD

EDITORIAL BOARD:

Editorial Manager:
Prof. Iulian BOLDEA, PhD

Executive Editor:
Prof. Al. CISTELECAN, PhD

Editors:
Prof. Cornel MORARU, PhD
Prof. Mircea A. DIACONU, PhD
Prof. Dorin ŞTEFĂNESCU, PhD

The sole responsibility regarding the contents of the articles lies with the authors.

Published by

Arhipelag XXI Press, Târgu Mureş, România, 2026

8 Moldovei Street, Târgu-Mureş, 540519, România

Tel: +40-744-511546

Editor: Iulian Boldea

E-mail: iulian.boldea@gmail.com

ISSN: 2248-3004

CONTENTS

MIRCEA ZACIU. WRITING AS A PALIMPSEST OF THE SELF 24

Iulian Boldea 24
Prof., PhD, "G.E. Palade" University of Târgu Mureş 24

PEDAGOGICAL EVIDENCE FOR THE MAIN FACTOR OF COGNITIVE SENSITIVITY: LITERACY 33

Tatiana Callo 33
Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 33

EDUCATION AND HUMAN BECOMING 41

Teodor Pătrăuță 41
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 41

CREATIVE WRITING COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND TYPOLOGICAL DIMENSIONS 49

Silvia Golubiţchi 49
Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 49
Georgeta Crivoi 49
PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 49

ETHICAL LEADERSHIP IN EDUCATION AND ORGANIZATIONAL CULTURE: A CONTEMPORARY THEORETICAL PERSPECTIVE 54

Claudia Florina Pop 54
Assoc. Prof., PhD, University Of Oradea 54

PEDAGOGICAL REFLECTION IN INITIAL TEACHER EDUCATION 64

Tatiana Șova 64
Assoc. Prof., PhD, "Alecu Russo" State University of Bălţi 64

SOURCES OF AMBIGUITY IN KLARA AND THE SUN BY KAZUO ISHIGURO 72

Elena Jebelean 72
Assoc. Prof., PhD, "Victor Babeș" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara, ... 72

JEAN DELAY - WHERE PSYCHIATRY MET LITERATURE 81

Mirela Radu 81
Assoc. Prof., PhD „Titu Maiorescu" University of Bucharest 81

THE ARCHAEOLOGY OF THE BODY AND THE LITERARY EXPRESSION OF THE OTHER AND THE ME. A FEW WORDS ABOUT THE SCIENTIFIC POETRY 88

Gabriela-Mariana Luca 88

Assoc. Prof., PhD, “Victor Babeş” University of Medicine and Pharmacy Timişoara 88

PLAY AS THE NATURAL MEDIUM OF DEVELOPMENT, OR ON A LUDIC MODEL OF THINKING THROUGH LANGUAGE 93

Angela Bejan.....93
Assoc. Prof., PhD, “Alecu Russo” State University of Bălţi, Republic of Moldova 93

MEDICAL TERMINOLOGY, EUPHEMISMS AND THE CRYPTIC FUNCTION OF SPECIALIZED LANGUAGE 99

Oxana Chira 99
Assoc. Prof., PhD, “Alecu Russo” State University of Bălţi, Republic of Moldova 99
Scientific Researcher, PhD, Moldova State University, Republic of Moldova 99

THE FEMALE INNER VOICE AND THE QUEST FOR IDENTITY IN THE WOOLFIAN FICTION .. 107

Oana-Andreea Ghiţă-Pîrnuţă 107
Senior Lecturer, PhD., “Transilvania” University of Braşov 107

PREPARING BUSINESS ENGLISH STUDENTS TO EXCEL AT JOB INTERVIEWS..... 111

Andreea Iliescu.....111
Senior Lecturer, PhD, University of Craiova.....111

DIFFICULTIES IN IDENTIFYING THE SUBJECT..... 121

Loredana-Liliana Buzoianu 121
Senior Lecturer, PhD, “Dunarea de Jos” University of Galaţi.....121

GUILLAUME APOLLINAIRE AND IAN HAMILTON FINLAY: EXPLORING THE DIALECTICS OF VERBAL-VISUAL POETIC CONSTRUCTS..... 126

Roxana Cotruș (Ispas).....126
Lecturer, PhD, “G.E. Palade” University of Târgu Mureş 126
Georgeta Matei 126
Assist. Prof., PhD, “G.E. Palade” University of Târgu Mureş.....126

ON DEMOCRACY IN ARCHITECTURE 136

Iulian Băicuș.....136
Lecturer, PhD, University of Bucharest 136

FROM DON JUANS TO CRAI: MARGINAL ARISTOCRACY AND THE LITERARY REPRESENTATION OF BUCHAREST IN RADU IONESCU’S *DON JUANII DIN BUCUREȘTI* AND MATEIU CARAGIALE’S *CRAII DE CURTEA-VECHE* 145

Lavinia Magdalena Bănică.....145
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 145

FROM RESISTANCE TO FEMALE AGENCY: FEMINIST PERSPECTIVES ON JANE AUSTEN, THE BRONTËS, AND VIRGINIA WOOLF..... 152

Nicoleta-Cosmina Iliescu 152

Lecturer, PhD, Hyperion University of Bucharest 152

THE SHORT STORY *THE FOX* BY KAFU NAGAI: AN ANALYSIS..... 160

Irina-Ana Drobot.....160
Lecturer, PhD, Technical University of Civil Engineering Bucharest 160

AN ANALYSIS OF THE SHORT STORY *FLASH STORM* BY TON SATOMI 170

Irina-Ana Drobot.....170
Lecturer, PhD, Technical University of Civil Engineering Bucharest 170

LITERARY GEOGRAPHY AND THE POETICS OF TRAVEL IN ADRIAN POPESCU'S POETRY ... 178

Johana Holt.....178
Lecturer, PhD, „Titu Maiorescu" University of Bucharest 178
Lazăr Popescu.....178
Assoc. Prof., PhD, „Titu Maiorescu" University of Bucharest 178

THE WORKS OF ION CREANGĂ: OUTLINING POSSIBLE TRANSCULTURAL APPROACHES .. 186

Imola Katalin Nagy.....186
Lecturer, PhD., Sapientia University of Cluj-Napoca.....186

REALITY AND ILLUSION IN THE MEMOIRS OF A SURVIVOR 196

Alina-Dana Vișan 196
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca, University Center Reșița.....196

THE PORTRAYAL OF THE POST-BOOM ERA IN ALFREDO BRYCE ECHENIQUE'S THE EXAGGERATED LIFE OF MARTÍN ROMAÑA 202

Alexandra Burghelea-Arabu 202
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest.....202

THE REDISCOVERY OF MYTHICAL STRUCTURES AND ARCHAIC MOTIFS SPECIFIC TO THE ROMANIAN AND BALKAN IMAGINARY IN OVIDIU DUNĂREANU'S "FUGARA DINTRE APE" 208

Raluca Apostol-Mateş 208
Lecturer, PhD, Romanian Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constanţa 208

PRONUNCIATIATION – A DIFFICULT SKILL TO AQUIRE..... 212

Dana Carmen Zechia 212
Lecturer, PhD, Romanian Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constanţa 212

LAUGH AND LEARN – THE USE OF HUMOUR IN LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE..... 216

Diana Stoica.....216
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest.....216

A SEMANTIC DIPTYCH IN THE WORK OF REJEAN DUCHARME 221

Ioana Grecu Alexandrov.....221

Assist. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 221

PATHOLOGY AND LANGUAGE DISORDERS IN THE NOVELS OF RÉJEAN DUCHARME..... 226

Ioana Grecu Alexandrov.....226
Assist. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 226

THE WRITING OF GUSTAVE FLAUBERT`S *SALAMMBÔ*, AN ENCYCLOPEDIC ADVENTURE 231

Emilia-Ioana Vaida.....231
Assist. Prof., PhD, “Lucian Blaga” University of Sibiu.....231

PARADOXES OF FREEDOM: FAITH, CULTURE, AND CRITICISM IN NICOLAE STEINHARDT..... 240

Anca Rusu 240
Assist. Prof., PhD Student, “G.E. Palade” University of Târgu Mureş 240

RESEARCH AND COMMUNICATION PRACTICES IN LIFE SCIENCES: THE ROLE OF METAPHORS OF LIFE..... 245

Florentina Crăciun 245
Assist. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 245

THE EVOLUTION OF THE ROMANIAN LANGUAGE IN THE DIGITAL ECOSYSTEM: BETWEEN ACADEMIC NORM, VERNACULAR ENGLISH AND AI ALGORITHMIZATION 248

Laura-Adela Ponta.....248
Assist. Prof., PhD, “Aurel Vlaicu” University of Arad 248

CLEOPATRA VII. AT THE INTERSECTION OF DIPLOMACY AND EROTIC LITERATURE 255

Emanuel-Daniel Sărmășan 255
Assist. Prof., PhD, UMFST „G.E. Palade” from Târgu Mureş.....255

BIBLICAL AND CHRISTIAN CHARACTERS IN ROMANIAN FOLKLORE OR ABOUT THE ETIOLOGY OF RELIGIOUS STORIES AND LEGENDS 263

Ion Tița-Nicolescu.....263
3rd Degree Scientific Reasercher, PhD, Golești Viticulture and Fruit Growing Museum, Romania 263

DELIMITATION AND DEFINITION OF THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD 270

Cristina Negru.....270
Scientific Researcher, PhD, The “Bogdan Petriceicu-Hasdeu” Institute of Romanian Philology at Moldova State University.....270

DIGITAL SAFEGUARDING AND SUSTAINED VALORIZATION OF FOLKLORE AND DIALECTOLOGICAL ARCHIVES: A CASE STUDY OF THE „BOGDAN PETRICEICU-HASDEU” INSTITUTE OF ROMANIAN PHILOLOGY 276

Mariana Cocieru 276
PhD, Coordinating Scientific Researcher, Moldova State University.....276

CHILDHOOD AS MORAL METHOD: BRITISH FANTASY, AMERICAN REALISM, AND THE READER'S ETHICAL AWAKENING IN ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND AND THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN 284

Cristina Lucia Andreescu (Vezeteu) 284
PhD Student, "Ovidius" University of Constanța 284

FROM AUTHOR TO AI - STYLISTIC ANALYSIS OF CHATGPT'S LITERARY MIMICRY 290

Mihaela Rodica Despan 290
PhD Student, University of Bucharest 290

DREAM, ILLUSION AND FAIRYTALE ELEMENTS IN BAROQUE 298

Adina-Alexandra Iftime 298
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 298

BROWSING WILLIAM CARLOS WILLIAMS'S POETRY FOR THE IDEAS BEHIND THE THINGS 302

Dimitrie Andrei Borcan 302
PhD, "Ovidius" University of Constanța 302

THE LYRICS OF A DIVIDED SOUL: MARIA DAINES'S BLUES TEXTS 312

Dimitrie Andrei Borcan 312
PhD, "Ovidius" University of Constanța 312

PERCEPTIONS OF THE LIBRARY'S ROLE IN TODAY'S WORLD 323

Adina-Alexandra Iftime 323
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 323

THE TRAGIC, SUFFERING, AND THE PERSPECTIVE OF THE TRAGIC SUBLIME: FROM ANTIQUITY TO LUCIAN BLAGA'S PHILOSOPHICAL SYSTEM 327

Alina Rusu (Enache) 327
Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 327

WRITING AS SELF-RECOVERY: CORPOREALITY, MEMORY AND IDENTITY IN WOMEN`S CARCERAL LITERATURE 340

Alina Ghițu (Cazac) 340
PhD Student, "Ștefan cel Mare" University of Suceava 340

CHILDHOOD AS THE REALM OF PERSONAL MYTH-CREATION IN THE LITERARY WORK OF ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY 346

Andreea Onișoară 346
PhD Student, University of Bucharest 346

TO ITHACA AND BEYOND. SCENARIOS FOR A SECOND ODYSSEY 351

Mădălina Ceciuleac 351
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 351

COLLECTIVE MEMORY AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN THE BOOK OF METOPOLIS BY ȘTEFAN BĂNULESCU 359

Ozana-Ioana Ciobanu 359
PhD Student, ”Ștefan cel Mare” University of Suceava 359

LITERATURE LESSON:TRADITION SYMBOLS IN LITERARY WORKS 367

Otilia Ionela Giurca 367
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of 367
Moldova 367

BETWEEN METAPHYSICAL VERTIGO AND ONTOLOGICAL DERELICTION: THE BAROQUE DRAMA OF HUMAN CONSCIOUSNESS, SPIRITUAL DISQUIETUDE, AND EXISTENTIAL RUPTURE IN MURPHY AND THE BROTHERS KARAMAZOV 371

Paul-Cristian Albu 371
PhD Student, University of Craiova 371

THE HOUSE AS A SYMBOL OF IDENTITY CONTINUITY IN ONDREJ ŠTEFANKO’S BOOK “UNSPEAKABLE” 381

Elisabeta Salva 381
PhD Student, National University of Science and Technology Polithenica Bucharest 381

EROS AND CORPOREALITY IN ANGELA MARINESCU’S POETICS 387

Mădălina-Elena Rohan 387
PhD Student, “G.E. Palade” University of Târgu Mureş 387

THE PHONETIC PROFILE AND DYNAMICS OF VOCALIC STRUCTURES IN GABRIELA ADAMEȘTEANU'S PROSE: DIPHTHONGS, TRIPHTHONGS AND HIATUS 391

Gabriela Cojocar (Bădescu) 391
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, ... 391
Pitești University Center 391

A STUDY OF SEXUAL SUBJUGATION – EUSTACIA VYE 401

Alina Tudorache 401
PhD Student, “Transilvania” University of Brașov 401

THE MYTH OF DEATH IN ROMANIAN LITERATURE, IN THE PAST AND IN THE PRESENT ... 411

Gabriela Olaru 411
PhD Student, University of Craiova 411

DEATH AS A SACRED AND SYMBOLIC EXPERIENCE IN THE MYTHS OF THE WORLD’S PEOPLES 422

Gabriela Olaru 422
PhD Student, University of Craiova 422

HEAVEN AND HELL IN ROMANIAN LITERATURE: BETWEEN RELIGIOUS IMAGINATION AND ARTISTIC EXPRESSION 433

Gabriela Olaru 433
PhD Student, University of Craiova 433

THE REACTUALIZATION OF LITERARY TRANSLATION IN CONTEMPORARY CULTURE: LANGUAGE IN PERPETUAL CHANGE AND THE RETRANSLATION OF HENRY JAMES'S "THE PORTRAIT OF A LADY" 443

Paula Pîrvu-Dănăricu 443
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitești University Center 443

THE RETURN OF THE REPRESSED: A PSYCHOANALYTIC CLOSE READING OF EDGAR ALLAN POE'S "THE FALL OF THE HOUSE OF USHER" 447

Isabelle Nicole Voicu 447
PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu 447

E.T.A. HOFFMANN: THE FANTASTIC AS A WAY OF DEFINING THE WORLD 452

Simona-Andreea Șova 452
PhD Teacher, National College „Ferdinand I" Bacău 452

FIVE NOVELISTS OF THE 1960S GENERATION: PETRE SĂLCUDEANU, AL. IVASIUC, GEORGE BĂLĂIȚĂ, ȘTEFAN BĂNULESCU, SORIN TITEL 457

Alina Neculachi 457
PhD Candidate, University of Bucharest, Teaching Fellow, "Dunărea de Jos" University of Galați 457

COMMERCIAL PRODUCT NAMES: COSMETICS 464

Maria-Magdalena Diaconu (Marian) 464
PhD Student, Universty of Craiova 464

BREAD AND WATER IN ROMANIAN AND SPANISH PAREMIOLOGY 474

Mihaela Delia Cristea 474
PhD, University Pablo de Olavide, Sevilla 474
Marinela-Alina Polimac 474
Independent Researcher 474

SIGNS AND SEMIOTICS IN THE ROMANIAN VILLAGE: ELEMENTS OF FOLKLORE RESEARCH 484

Elena Iagăr 484
PhD, Counsellor, Academy of Romanian Scientists 484

GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF MOSUL IRAQI ARABIC: SYNTAX, AGREEMENT, AND DIALECTAL VARIATION 493

Sohaib Mahmood Khudhur 493
PhD, Mosul University 493

ON THE BEGINNINGS OF THE AGRICULTURAL PRESS IN ROMANIAN 498

Iuliana-Elena Sanda 498
PhD Student, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 498

TOWARDS A PHRASEOLOGICAL TYPOLOGY OF METEOROLOGICAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN FRENCH, SPANISH AND ROMANIAN: A PROPOSAL FOR A SPECIFIC TRANSLATION MODEL (TE/SESD/PEM/ECA/ZE) 505

Maria Jianu 505
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 505

LITERAL AND FIGURATIVE MEANING IN METEOROLOGICAL PHRASEOLOGY: CRITERIA FOR IDENTIFYING THE METEOROLOGICAL PHRASEOLOGICAL UNIT AS AN OBJECT OF STUDY 510

Maria Jianu 510
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 510

AUGMENTATIVES BORROWED FROM NON-ROMANCE LANGUAGES 515

Elena-Daniela Strigoiu (Marinescu) 515
PhD Student, University of Craiova 515

SEMANTIC ASPECTS OF POLYSEMANTISM IN THE LEXICON OF MINERALOGY 523

Maria-Cristina Bogdan (Surdilă) 523
PhD Student, University of Craiova 523

ART AS *MIMESIS* IN PLATO AND ARISTOTLE: A HERMENEUTIC APPROACH 531

Tudora Crăciun 531
PhD Student, University of Bucharest 531

FROM HEALTHY SMILES TO CLINICAL EXCELLENCE: A PRAGMALINGUISTIC ANALYSIS OF ADVERTISING DISCOURSE IN ORAL HEALTHCARE 538

Alexandru-Ioan Bădescu 538
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 538

THE CONCEPT OF SPACE: THEORETICAL FOUNDATIONS IN PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY, AND LINGUISTICS 545

Carolina Andronic 545
PhD Student, Moldova State University 545

LINGUISTIC PARTICULARITIES OF THE JOURNALISTIC TRANSLATION. THE TRANSLATOR AS GATEKEEPER: CULTURAL LOCALIZATION AND REALITY RECONSTRUCTION IN JOURNALISTIC DISCOURSE 555

Nicoleta Simona Radu 555
PhD Student, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, ...555

University Center of Pitești 555

THE VISUAL LANGUAGE OF TRADITIONAL FOLK COSTUME: SOCIAL, RITUAL, AND PRESTIGE FUNCTIONS IN THE CRIŞANA REGION 563

Alexandra-Mihaela Bandur 563
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 563

LINGUISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY ELECTORAL DISCOURSE 566

Dragoş Sebastian Mihai.....566
PhD Student, University of Piteşti.....566

LINGUISTIC VARIATION AND THE ROLE OF DIALECTS IN PRESERVING CULTURAL IDENTITY 579

Nicoleta Isabel Gogoi.....579
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 579

THE EVOLUTION OF LANGUAGE IN THE DIGITAL AGE: THE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS ON THE ROMANIAN LANGUAGE..... 585

Nicoleta Isabel Gogoi.....585
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 585

INTEGRATED ARCHITECTURE: „THE MENDELASO" PSYCHOLOGICAL SAFETY ECOSYSTEM IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE EDUCATION 593

Tatiana Verdeş.....593
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of.....593
Moldova 593

PREDICTIVE CHARACTERISTICS OF DYSGRAPHIA IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER..... 600

Victoria Maximciuc.....600
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 600
Olga Isac 600
Speech-language pathologist, "SUNRISE-KIDS" Speech-Language and Development Center for Children, Chișinău 600

THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD 610

Victoria Maximciuc.....610
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 610
Anna Șeremetieva 610
Behavioral Therapist 610

EDUCATIONAL GOVERNANCE – A STRATEGIC ELEMENT IN THE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONAL DIGITAL CULTURE 619

Viorica Reaboi-Petrachi 619
Assoc. Prof., PhD, "Moldova" State University 619

PSYCHOLOGICAL SAFETY AND WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 627

Angela Cucer 627
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 627

THE ROLE OF EDUCATION IN THE TRANSMISSION OF FOLKLORE: ETHNOLOGICAL AND INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES 631

Carmen-Ionela Banţa 631
Assoc. Prof., PhD, University of Craiova 631
Carla-Alina Bratosin 631
PhD Student, University of Craiova 631

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRACTICAL INTELLIGENCE AND INTELLIGENCE QUOTIENT (IQ) IN AN EDUCATIONAL CONTEXT 639

Emilia Lapoșina 639
Lecturer, PhD, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 639

STUDENT BURNOUT: FORMS OF MANIFESTATION AND ITS IMPACT ON SCHOOL ADJUSTMENT 644

Valeria Pascaru-Goncear 644
Lecturer, PhD, Moldova State University, Chișinău, Republic of Moldova 644

THE ROLE OF PLAY IN LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS: PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY 651

Elena Daniela Calotă 651
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 651
Maria Georgiana Sturzu 651
MA Student, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 651

ADDRESSING ANXIETY AND PERCEIVED STRESS THROUGH MINDFULNESS BASED TECHNIQUES: A STUDY AMONG TEACHERS 658

Diana Chisăliţă 658
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 658
Corina Földi 658
Assist. Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 658

PRIMARY EDUCATION CONCERNS FOR DEVELOPING CORRECT ORAL AND WEITTEN EXPRESSION SKILLS. THEORETICAL PREMISES OF SPELLING AND PUNCTUATION..... 669

Dănuța Magdalena Pruneanu 669
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 669

BETWEEN SELF-KNOWLEDGE AND BECOMING: PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES ON PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING 675

Ramona-Ștefana Petrovan 675
Lecturer, PhD, „1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia 675
Răzvan-Vasile Todoran 675
Teacher-school counselor County Center for Educational Resources and Assistance (C.J.R.A.E. Alba) 675

THE IMPACT OF MINDFULNESS STRATEGIES ON EMOTIONAL REGULATION IN PRESCHOOL CHILDREN 695

Marta Gana 695
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad 695

FORMATIVE ASSESSMENT PRACTICES AT THE LEVEL OF PROFESSIONAL DEBUT-AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL, INSTITUTIONAL AND PROFESSIONAL DETERMINANTS 703

Dorina Putină.....703
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți 703

VIDEO-BASED LESSON OBSERVATION TO GUIDE PEDAGOGICAL REFLECTION: IMPLEMENTATION BARRIERS IN EDUCATIONAL MENTORING 713

Veronica Rusov.....713
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți 713

REMARKABLE DISCOVERIES AS A TEACHING TOOL FOR FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) FOR HISTORY STUDENTS FROM DOCUMENT ANALYSIS TO THE COMPLETION OF ACADEMIC PROJECTS..... 723

Mădălina Toader 723
Assist. Prof., PhD, University of Bucharest.....723

THE ENDURING LEGACY OF CONFUCIAN EDUCATIONAL THOUGHT IN CONTEMPORARY LANGUAGE EDUCATION 732

Andreea Dietrich 732
Assist. Prof., PhD Candidate, "Lucian Blaga" University of Sibiu 732

COGNITIVE COPING STRATEGIES AND EDUCATIONAL IDENTITY PROCESSES AMONG ADOLESCENTS: METHODOLOGICAL INSIGHTS AND IMPLICATIONS FOR SCHOOL COUNSELING 741

Alina Gabriela Băiașu.....741

PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 741

EFFECTS OF AN EDUCATIONAL COUNSELING PROGRAM ON EDUCATIONAL IDENTITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS: COMMITMENT, IN-DEPTH EXPLORATION, AND RECONSIDERATION OF COMMITMENT 750

Alina Gabriela Băiașu 750
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 750

THE ETHICS OF CARE AND SOLICITUDE: CONTRIBUTIONS TO A RELATIONAL ANTHROPOLOGY OF RESPONSIBILITY 762

Gorzo Palaga 762
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca 762

FROM CLASSROOM DRILLS TO MISSION BRIEFINGS: SCENARIO-BASED TASKS FOR NAVY STUDENTS PREPARING FOR STANDARD ORAL AND WRITTEN EXAMINATIONS 772

Gabriela Eftimescu 772
PhD, Romanian Naval Academy “Mircea cel Bătrân”, Constanţa 772
Laura D. Cizer 772
Assoc. Prof., PhD, Romanian Naval Academy “Mircea cel Bătrân”, Constanţa 772

ART THERAPY AS A TEACHING METHOD FOR DEVELOPING EMOTIONAL SKILLS AND STIMULATING INTEREST IN READING 780

Mihaela Nițu 780
PhD Student, University of Craiova 780

THE MODAL TEXT IN PRIMARY EDUCATION: READING AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT 786

Beatris-Geanina Roscan (Savin) 786
PhD Student, “Ion Creangă “, Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 786
Silvia Golubitchi 786
Prof., PhD, “Ion Creangă “, Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 786

THE IMPACT OF EMOTIONAL EDUCATION ON CHILD DEVELOPMENT DURING THE PRESCHOOL YEARS 792

Anna Cecana 792
PhD Student, Moldova State University, Chișinău, Republic of Moldova 792

VISUAL SCAFFOLDING IN THE YOUNG LEARNER EFL CLASSROOM: INTEGRATING SKETCHING AND MIND MAPPING FOR ENHANCED VOCABULARY RETENTION 801

Corina-Georgiana Balaban 801
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași 801

DEVELOPMENT OF DIALOGIC COMMUNICATION COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: THE CONTRIBUTION OF JOURNALISTIC EXPERIENTIAL ACTIVITIES 808

Andreea-Simona Elgamal 808
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 808

DEFINING THE CONCEPT OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN GENERAL EDUCATION: PEDAGOGICAL AND MANAGERIAL APPROACHES 819

Olga Balanici 819
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 819

INTEGRATING EXPERIENTIAL LEARNING INTO THE DIDACTIC APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION 828

Amalia Enache 828
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 828

THE PROVISION OF SPECIALISED PSYCHO-SPEECH-THERAPY SUPPORT TO HELP NORMALISE THE PERSONALITY STRUCTURE OF CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS..... 837

Aigul Bychenko 837
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 837

A MODEL FOR THE PSYCHO-SPEECH-THERAPY INTERVENTION OF PERSONALITY DEVELOPMENT DISORDERS IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA 844

Aigul Bychenko 844
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 844

THE USE OF THE REFLECTIVE JOURNAL IN ASSESSING EMOTIONAL DISCIPLINE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS 850

Natalia Cazacu 850
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova, Assist. Prof., PhD, “Alecu Russo” State University of Bălţi 850

ELEMENTS OF EXPERIMENTAL VALIDATION OF THE UNIFIED CONCEPT OF LITERARY-ARTISTIC EDUCATION AND REGIONAL FOLKLORE VALORIZATION..... 859

Dorina Paicu 859
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 859

FIELD RESEARCH AS A DIDACTIC LABORATORY: A PEDAGOGICAL MODEL FOR VALORIZING FOLK LITERATURE IN THE DORNA REGION 869

Dorina Paicu 869
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 869

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL TEAM IN IMPLEMENTING THE STEAM METHOD IN KINDERGARTEN 878

Adela-Alina Ivan 878
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 878

THE SYSTEMIC DEVELOPMENT OF DIGITAL COMMUNICATION SKILLS 884

Daniela Racheru 884
PhD Student, “Ion Creangă “, Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 884

PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS: THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE 893

Miluța Ursu 893
Speech-Language Pathologist, CJRAE Constanța 893

FUNCTIONAL COMMUNICATION PROFILE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: FINDINGS FROM A DESCRIPTIVE STUDY 899

Daniela-Iulia Stroescu 899
PhD Student in Special Education, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 899

THE IMPACT OF A PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM ON THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL COMMUNICATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER 907

Daniela-Iulia Stroescu 907
PhD Student in Special Education, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 907
Aurelia Racu 907
Prof. PhD, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova 907

GENERATIVE AI IN EFL CLASSES: BENEFITS AND PRACTICAL USES FOR NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS 918

Mihai Rotaru 918
PhD Candidate, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași 918

CONSIDERATIONS ON POLEMICAL REPRESENTATIONS OF THE PAST: THE SOCIAL IMPLICATIONS OF ‘HISTORY IN ACTION’ 927

Natalia Cojocaru 927
Assoc. Prof., PhD, Moldova State University, Chișinău, Republic of Moldova 927

EXISTENTIAL FULFILLMENT AND PERFECTIONISM IN THE PERSONALITY STRUCTURE OF PSYCHOLOGY STUDENTS 937

Maria Pleșca 937
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 937

A HOLISTIC APPROACH TO NUTRITION 948

Maria-Dorina Paşca 948
Lecturer, PhD, UMFST „G.E. Palade" of Târgu Mureş 948

ASPECTS OF THE EVOLUTION OF HUNNIC POLITICAL STRUCTURES 954

Ștefan Lifa 954
Lecturer, PhD, West University of Timișoara 954
Alexandru Fodor 954
PhD Student, West University of Timișoara 954

THE CLAIM SUBJECT TO ENFORCEMENT. CONTESTATION OF THE ENFORCEMENT OF A STATUTE-BARRED CLAIM. THEORETICAL CONSIDERATIONS AND PRACTICAL ANALYSIS OF AN ASSIGNED BANKING RECEIVABLE ARISING FROM A CREDIT AGREEMENT 962

Andreea – Mihaela Ilincuţ 962
Lecturer, PhD, "Andrei Șaguna" University of Constanța 962
Nicoleta-Raina Geamalinga 962
Assist. Prof., PhD, "Andrei Șaguna" University of Constanța 962
Denis-Gabriela Ghervase 962
Lecturer, PhD, "Andrei Șaguna" University of Constanța 962

DEMOGRAPHIC TRENDS IN THE EUROPEAN UNION. EFFECTS OF MIGRATION AND AGING POPULATION 971

Nicoleta Mihăilă 971
3rd Degree Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania 971

ANALYSIS OF INTERDEPENDENCES BETWEEN SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN THE EUROPEAN UNION: A SYSTEMIC PERSPECTIVE ON THE STRUCTURE OF THE 2030 AGENDA 980

Gabriela Cornelia Piciu 980
Senior Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania 980
Alina Georgeta Ailincă 980
Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania 980

MACROECONOMIC DEVELOPMENTS AND THEIR IMPACT ON THE FINANCING OF FIRMS - ROMANIA IN THE REGIONAL CONTEXT 994

Georgiana Chițiga 994

Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research “Victor Slăvescu”, Bucharest, Romania 994
Silvia Elena Isachi 994
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research “Victor Slăvescu”, Bucharest, Romania 994

SMES’ FINANCIAL CONDITIONS IN ROMANIA AND CENTRAL AND EASTERN EUROPE: BETWEEN PANDEMIC EXPANSION AND ADJUSTMENT CONTRACTION 1001

Silvia Elena Isachi 1001
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research “Victor Slăvescu”, Bucharest, Romania 1001
Georgiana Chiţiga 1001
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research “Victor Slăvescu”, Bucharest, Romania 1001

CULTURE, CREATIVITY, ENTERTAINMENT AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A HYBRID ECOSYSTEM FRAMEWORK 1011

Monica Dutcaș 1011
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research “Victor Slăvescu”, Bucharest, Romania 1011

PSYCHOSOCIAL ADAPTATION IN THE CONTEXT OF OCCUPATIONAL STRESS: THE ROLE OF THE BALINT GROUP IN TEAM HEALTH 1021

Diana Cecan 1021
PhD Student, Moldova State University, Clinical Psychologist, Category I, BB-Dializa S.R.L. 1021
Veronica Calancea 1021
Lecturer, PhD, Moldova State University, Senior Clinical Psychologist, Republican Clinical Hospital 1021
Svetlana Arnaut 1021
MA, Clinical Psychologist, Republican Clinical Hospital 1021

OVIDIAN FRIENDSHIPS OR OVID AND HIS FRIENDS 1027

Dorica Coca 1027
PhD, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași 1027

THE CERTAIN DATE: FROM ITS ORIGINS TO THE DIGITAL ERA 1034

Andreea-Constanța-Mihaela Nedelcu 1034
PhD Student, University of Craiova 1034

THE NEED FOR REGULATION AS AGGRAVATING VARIANTS OF INCRIMINATION OF SOME HUMAN TRAFFICKING ACTIVITIES THAT AFFECT THE COLLECTIVE SAFETY AND ROMANIA’S SECURITY 1041

Ciprian Coadă 1041
PhD Student, University of Craiova 1041

THE IMAGE OF THE SUPERNATURAL IN THE ROMANIAN VILLAGE – ETHNOLOGICAL PERSPECTIVE ON LOVE CHARMS AND SPELLS 1054

Elena Iagăr 1054
PhD, Counsellor, Academy of Romanian Scientists 1054

THE THEOLOGICAL AND SPIRITUAL VALUE OF LITURGICAL MUSIC IN ORTHODOX DIVINE WORSHIP 1061

Vasile Caliga 1061
MA, "Alecu Russo" State University of Bălți 1061
Marina Morari 1061
PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți 1061

BETWEEN UNCERTAINTY AND EVIDENCE: THE FIRST WRITTEN WITNESSES TO WESTERN POLYPHONY 1068

Pavel-Vlad Cerlincă 1068
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 1068

ELECTORAL CAMPAIGNS OF POLITICAL PARTIES AND ORGANIZATIONS IN THE FĂGĂRAȘ LAND (OTHER THAN THE NATIONAL LIBERAL PARTY AND THE NATIONAL PEASANTS' PARTY), REFLECTED IN POSTERS AND CALENDARS DURING THE INTERWAR PERIOD 1079

Lorena–Codruța Trufin 1079
PhD Student, The "Valer Literat" Museum of the Făgăraș Region 1079

THE RITE OF MONASTIC BURIAL IN THE LIGHT OF ASCETIC LITERATURE. A CASE STUDY: THE PATERIKON 1086

Pamvo (Andrei Cătălin) Dima 1086
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 1086

FAITH CONQUERS DEATH. DEATH CROWNS FAITH. SOME CHRISTIAN CONSIDERATIONS ON THE THEME OF DEATH 1097

Pamvo (Andrei Cătălin) Dima 1097
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 1097

LEGAL REGULATION OF CLIMATE CHANGE IN THE EUROPEAN UNION: AN ANALYSIS OF ROMANIA AND BULGARIA 1105

Ştefan-Ciprian Raicea 1105
PhD Student, University of Craiova 1105

PRINCIPLES FOLLOWED IN THE SYSTEMATIZATION OF VILLAGES DURING THE REGULATION AGE (1831-1858) 1124

Vasile Grigore 1124
PhD Student, University of Bucharest 1124

FROM THE WATER PERMANENCE OF THE TREE TO THE ONTOLOGICAL DISSOLUTION OF STRAW : TOWARD A METAPHYSICS OF FAITHFULNESS IN PSALM 1 ACCORDING TO SCHLOMO SORIN ROSEN 1132

Paul-Cristian Albu 1132
PhD Student, University of Craiova 1132

WHAT DOES CHRISTIAN MISSION LOOK LIKE IN THE DIGITAL PUBLIC SPHERE OF THE 21ST CENTURY, AND WHAT ROLE DOES THE INTERNET PLAY IN THIS "MISSION"? 1141

Claudiu-Ștefan Raicu 1141
PhD Student, „Lucian Blaga" University of Sibiu 1141

A MULTIMODAL INVESTIGATION OF CONTEMPORARY ELECTORAL DISCOURSE: VISUAL AND VERBAL STRATEGIES IN ELECTORAL POSTERS AND SOCIAL MEDIA POSTS FROM THE 2024–2025 CAMPAIGNS 1147

Sebastian Dragoș Mihai 1147
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești 1147

APOTROPAIC MAGIC AGAINST "*MANA*" IN THE MOUNTAINOUS REGION OF BIHOR 1158

Mădălina Mănescu-Marian 1158
PhD Student, University of Oradea 1158

THE CRISTIAN FAMILY AND YOUTH IN FRONT OF THE CONTEMPORARY WORLD 1163

Cristina Popa (Negru) 1163
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 1163

BREAD, FOOD FOR THE SOUL AND THE BODY..... 1173

Cristina Popa (Negru) 1173
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi 1173

COMPONENTIAL ANALYSIS IN THE TERMINOLOGY OF ROMANIAN CIVIL PROCEDURAL LAW. CASE STUDIES 1183

Gabriela Moraru Cherata 1183
PhD Student, University of Craiova 1183

PUBLIC DISCOURSE AND COMBATING DISCRIMINATION: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF DISCURSIVE PARTICIPATION AS THE FOUNDATION OF RECOGNITION AND SOCIAL INCLUSION..... 1190

Giani Constantin Ardelean 1190
PhD Student, North University Center of Baia Mare, Technical University of Cluj-Napoca..... 1190

CONSCIOUS EMOTIONAL SELF-REGULATION AND ITS IMPACT ON INNER BALANCE AND PROFESSIONAL FUNCTIONING: A META-ANALYTIC REVIEW..... 1198

Iulian Zonenstain 1198

PhD Student, “Ion Creangă” Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova 1198

REPRESENTATIONS OF THE AMATEUR ARTISTIC MOVEMENT AND „NEW FOLKLORE” IN *GAZETA GORJULUI* (1968) 1207

Maria-Magdalena Bratu 1207
PhD Student, University of Craiova 1207

WAGE POLICY AND LABOUR DISCIPLINE IN SOCIALIST ROMANIA(1945-1989) – THE CASE OF TIMIȘOARA 1218

Lidia Ciobanu 1218
PhD Student, University of Oradea 1218

THE DIVINE ATTRIBUTE OF MERCY IN THE KABBALAH OF BLAVATSKY: DIFFERENCES AND CONFLUENCES WITH THE KABBALAH OF ALEXANDRE SAFRAN 1224

Sorin Benescu 1224
PhD Student, University of Bucharest 1224

MAJOR MODERNIZATION PROJECTS IN CRAIOVA: WATER SUPPLY AND SEWERAGE SYSTEMS (1900–1930) 1233

Teodor Ion Şurlin 1233
PhD Student, University of Craiova 1233

HOMILY OF SAINT ATHANASIUS ON THE RESURRECTION OF THE SAVIOR TO THE NEWLY BAPTIZED 1240

Cosmin-Paul Niergeș 1240
PhD Student, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași 1240

LEVELS OF INVOLVEMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT 1245

Ilarion (Dragoș-Florin) Postolică Hieromonk 1245
PhD Student, “Lucian Blaga” University of Sibiu 1245

MAPPING THE FOUNDATIONS OF LIBERTY: COMPARATIVE PERSPECTIVES ON FREEDOM IN THE ANCIENT NEAR EAST AND GREECE 1253

Alina-Daiana Vaș 1253
PhD Student, Technical University of Cluj Napoca, North University Center in Baia Mare 1253
Petru Dunca 1253
Prof., PhD., Technical University of Cluj Napoca, North University Center in Baia Mare 1253

BUILT HERITAGE AND LIVING HERITAGE: THE RESTORATION OF THE FRUMOASA MONASTERY IN IAȘI AND ITS IMPACT ON THE MONASTIC COMMUNITY 1260

Alina Ana Nistor 1260
Phd Student, „Alexandru Ioan Cuza” University of Iași 1260

THE OATH AND TRADITIONAL JUDGMENT AS NORMATIVE-RITUAL INSTITUTIONS IN THE ROMA COMMUNITY OF VRATA, MEHEDINȚI 1269

George Șoavă 1269
Phd Student, University of Craiova 1269

THE MYSTERY OF SPIRITUAL FATHERHOOD IN ORTHODOX CHRISTIAN SPIRITUALITY: BIBLICAL AND PATRISTIC REFERENCES 1278

Sergiu V. Meleg 1278
PhD Candidate, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 1278

PROCEDURAL SANCTIONS IN CRIMINAL PROCEEDINGS – A COMPARATIVE ANALYSIS WITH THE SANCTION OF NULLITY 1286

Cynthia Mihăilă-Ilașc 1286
PhD Candidate, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 1286

A PSYCHOSOMATIC APPROACH TO THE PATIENT WITH GASTROINTESTINAL DISORDERS 1294

Ana Budei 1294
Resident Physician, Department of Gastroenterology, "Nicolae Testemițanu" State University of Medicine and Pharmacy, Chişinău, Republic of Moldova "Timofei Moșneaga" State Medical and Surgical Hospital, Chişinău, Republic of Moldova 1294
Eugen Tcaciuc 1294
Prof. PhD, "Nicolae Testemițanu" State University of Medicine and Pharmacy, Chişinău, Republic of Moldova 1294
Diana Cecan 1294
PhD Student, Moldova State University, Category I Clinical Psychologist, BB-Dializa S.R.L. 1294

BETWEEN AWARENESS AND RELEASE: A THEORETICAL DIALOGUE BETWEEN THE BALINT METHOD AND THE SEDONA TECHNIQUE IN THE EMOTIONAL SELF-REGULATION OF HEALTHCARE PROFESSIONALS 1300

Rodica Guţuleac 1300
General Nurse, IMSP Oncology Institute, Master's Degree in Clinical Psychology, Personal Development Counselor, Chișinău, Republic of Moldova 1300

FROM SURVIVAL TO COLLABORATION: HOW THE STATE OF THE NERVOUS SYSTEM INFLUENCES INNER BALANCE AND TEAM EFFICIENCY 1305

Ana Niculăeş 1305
Psychologist, Integrative Psychotherapist, Respiro.md, Republic of Moldova 1305

PSYCHOSOCIAL FACTORS AND WORK STYLES AS PREDICTORS OF OCCUPATIONAL STRESS AMONG ONCOLOGY HEALTHCARE PROFESSIONALS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA 1312

Rodica Gutium 1312
MA, Clinical Psychologist, IMSP Oncology Institute 1312

Veronica Calancea 1312
Lecture, PhD, Moldova State University, Senior Clinical Psychologist, Republican Clinical Hospital 1312

THE BODY THAT NO LONGER DREAMS: BURNOUT AND THE LOSS OF SYMBOLIC MOVEMENT 1318

Liliana Scarlat 1318
Clinical psychologist, choreographer, specialist in dance and movement therapy, Chișinău, Republic of Moldova 1318

STUDY OF PSYCHO-SOCIAL FACTORS INVOLVED IN THE OCCURRENCE OF BURN-OUT SYNDROME IN HEALTHCARE SPECIALISTS 1323

Cristina Popescu 1323
Psychologist at the “Talpă Cristina” Psychological Center, Lecturer, PhD, at the Academy of Continuing Education 1323

GEN AS A METADISCOURSIVE CONNECTOR 1330

Delia-Mădălina Moanță 1330
PhD Student, University of Craiova 1330

QUANTITATIVE ANALYSIS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS 1334

Ramona Mirabela Murg 1334
PhD Student, University of Oradea 1334

ASPECTS OF LINGUISTIC HYBRIDIZATION IN ROMANIAN MEDIATIC DISCOURSE 1346

Mihaela Mureșan 1346
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 1346

THE INFLUENCE OF ROMGLISH ON CONTEMPORARY MEDIA COMMUNICATION 1351

Mihaela Mureșan 1351
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai” University of Cluj-Napoca 1351

MIRCEA ZACIU. WRITING AS A PALIMPSEST OF THE SELF

Iulian Boldea
Prof., PhD, "G.E. Palade" University of Târgu Mureş

Abstract: *The mobility of the gaze, openness to the new, and the rigor of historicism—free from the cult of factualism and purified of sociological schematics—are just a few of the qualities of Mircea Zaciu's critical writing. Beyond philological rigor and meticulousness, stemming from the school of Breazu and D. Popovici, it is also worth mentioning his artistic side, that warm, affectionate expression that often makes Mircea Zaciu's writing so captivating. The Călinescu model is complemented by a moral paradigm that draws its substance from the critical initiatives of intellectuals such as Ion Breazu, D. Popovici, or Ion Chinezu, so that Mircea Zaciu's associative spirit is complemented by analytical rigor, which proves to be the indisputable cornerstone of his studies and essays, alongside the "moral idea"—the commitment to intellectual dignity that permeates, either programmatically or subliminally, nearly all of his books.*

Keywords: *criticism; historicism; rigor; palmipsest; intelectual*

Order and Adventure

Often aggressive and polemical in spirit, Mircea Zaciu grounds his critical approach in a moral rigor that is united with a subtle and sure understanding of literary value. For the Cluj-based critic, the appreciation of tradition holds the symbolic value of a *restitutio*. By formulating hypotheses, drawing connections, and employing analytical tools, the author restores a writer's stature and the depth of a literary work—hence the epic quality of his texts, which Mircea Martin discussed in an interesting essay by Mircea Martin. In the overwhelming majority of cases, the original impulse behind Mircea Zaciu's essays and studies is a rebellion against a cliché, a "conventional wisdom," or an officialized misconception. "Why should we be bound by an image of a writer forged in another era?" asks Mircea Zaciu in *Who's Afraid of Heliade?*, and continues: "Why should we adopt, along with the work and its contemporary associations, the grudges, animosities, and distortions that give rise to negative or positive myths?" The offensive against the "tyranny of dogmatic clichés" combines, in the case of the study on Heliade, not only revealing statements regarding his modernity—made by other critical voices—but also his own arguments ("lamentation, sarcasm, protest," "the cosmic elevation of fantasy," "grotesque invocations," "pamphleteering lexical audacities," "the delicate sketch of tenderness," "the thrill of a glimpsed boundlessness," etc.) that are significant for Heliade's relevance today; furthermore, in the third part of the study, the author draws on the narrative scenario and the biographical sketch, both of undeniable poignancy. If, for example, Mircea Zaciu regards Kogălniceanu as a "failed prose writer," Costache Negruzzi is viewed as an "independent" (in *Negru pe alb*), and Octavian Goga is analyzed with understanding and the stimulating insight of critical thought across "three dimensions" (poetic, epistolary, and epic). Particularly relevant, both for the critic's gift for association and for his pertinent analytical methodology, are the studies on Filimon, Hasdeu, Eminescu, I.L. Caragiale, Ioan Slavici, and Liviu Rebreanu.

It is clear that his fascination with classical authors stems from an almost programmatic, compelling need for balance and serenity; as he enters the realm of modern Romanian literature, Mircea Zaciu is inclined to investigate less-explored areas of creative work, left in the shadows either by the authors themselves or by the capricious clichés of literary reception. Thus, in the case of Bacovia, Mircea Zaciu focuses on his prose—viewed in close correlation with his poetic work—from the perspective of two different modes of expression of one and the same tormented sensibility. The "definitive structure" of Bacovia's prose is considered to be "that of an 'indirect diary' in which the lyrical and the reflective blend harmoniously into a feverish and bitter meditation on despair." A remarkable exegesis is devoted to the theme of death in the work of Marin Preda (*Commentatio mortis*), with the critic concluding: "The 'sweet temptation' of death, in Marin Preda's meditation, is

nothing more than another term for a 'commentatio' that is constantly revisited, never exhausted, where his spirit seeks to *encircle*, to *scrutinize*, and to *provoke*, always, the thought of death." Embracing Arghezi's "ambiguity," the paradoxical, nonconformist attitudes of the author of *The Right Words*, Mircea Zaciu turns to a meticulous analysis of representative texts that illustrate his insights. In Camil Petrescu, the critic discerns "the classical appearances of his critical attitudes," for, "starting from the postulate of the idea of value, Camil Petrescu essentially returned to a classical perspective, through the very idea of restoring an essence and relating to a criterion." Moreover, in the essays devoted to Camil Petrescu's work, Mircea Zaciu emphasizes above all Camil Petrescu's aesthetic attitudes, which take concrete form in studies or confessions and are closely intertwined with the literary work itself. In this way, Mircea Zaciu aligns his writing with an "active sense of tradition," questioning and examining himself, speaking out while simultaneously submitting to the catharsis of active responsibility, the spirit of justice, dignity, and the passion for truth.

On another level, the critical and ethical paradigm that definitively—though not definitively—shapes Mircea Zaciu's personality is perhaps a blend of rigorous austerity and discreet confessional ceremony, of melancholic reverie and detachment under the guise of objectivity. Such a confessional passage is constructed through visual imagery, in which suggestion and description constantly converge with a good-natured yet ironic spirit, in a depiction of the Romanian landscape, to which the author is—emotionally—bound: "I cross the Crișul Repede valley, the meadows, the hills, the gnarled trees, the green waters, the very white houses, painted by autumn, among the leaves tinged with frost—everything has a pictorial quality reminiscent of Impressionism. The only art that belongs to gentleness. The aggressiveness of later expressions also stems from the resurgence of violence that has swept across Europe since around 1914. "I am a prisoner of this landscape and of this gentleness. Obviously, it is outdated." Mircea Zaciu's writing possesses a refined and scholarly substance, one of constructed simplicity, in which the tension of the idea often dissolves into a mirage of melancholy; it has a protean quality that defies categorical or methodological classification. Such critical discourse offers us the image of a dispute—more or less evident, yet eloquent—between critical propositions of a rationalist bent and the essentialized portrayal of restrained, yet no less expressive, affectivity. For Mircea Zaciu, criticism is a form of full-fledged experience within the aesthetic realm, at the intersection of *order* and *adventure*, a means of "literarizing"—in the highest sense—axiological perception. The "literary" metamorphoses of critical assertions take on diverse meanings: the transformation of axioms into emotional implications, the insertion of biographical material—always shrouded in an emotional aura—the pleasure of crafting moral portraits, or memoir-like entries in which self-reflection and lyrical enchantment merge. A genuine literary vocation situates Mircea Zaciu's critical initiatives within the realm of the literary project; this explains the temptation toward impressionism—always tempered by rationality—the tender warmth of the images, and the austere fluidity of the statements. What is striking in Mircea Zaciu's pages of literary criticism is precisely the diversity of textual strategies he employs. Some portraits possess evocative power, an emotional yet austere style, lyrical elevation, and rigor, as in the case of Agârbiceanu: "When I think of Agârbiceanu, I can only see him as a peasant toiling in his field under the merciless lashing of the rain or the scorching rays of the sun. Until his last breath, he was a force of primal energy and a simple heart. His humanity was not warm, but harsh, and that was precisely what gave him his charm: I could feel the bark of an old tree beneath which unknown sap flowed, drawn from roots very deep, hidden from us." Equally significant is the sober, precise, Balzacian-style sketch of Duiliu Zamfirescu's portrait: "Around 1883, he was staying at the *Metropol* Hotel in Bucharest in a modest room, a handsome and elegant young man of about 25, whom his neighbors imagined to be the wealthy son of some landowner, recently returned from abroad, waiting in the bustling capital for a position befitting his social status and pretensions." The critic's reflection retains the same sharpness and precision, whether it concerns the text itself or refers to the "text of the world." "The joy of reading" mentioned, for example, by Eugen Simion refers to the joy of discovering the contours of reality, while the aesthetic register of critical phrasing breaks away from formal rigor and rationalist precision, taking on emotional nuances that are sufficiently vivid. In Mircea Zaciu's pages, the mobility of the gaze is combined with the mobility of style—a blend of serious meditation, literary

allusion, and emotional contraction and expansion. No less expressive is the description of the rhetoric of the Romanian landscape, in a passage from *Colaje*: "The pictorial quality of the Romanian landscape. This is the source of our need for light and color, recognized by Iorga and Camil Petrescu, two minds so otherwise opposed."

In his *explanatory foreword* to the volume *Scrisori nimănui* (1996), Mircea Zaciu expresses a bitter sense of skepticism and unease in the face of the uproar and dissolution caused by a "transition" that seems to be perpetuated endlessly, in which authentic values are barely discernible and the voices of true personalities are increasingly drowned out by the shouts of demagogues and opportunistic impostors. Lines such as the following become a warning marked by lucidity and pervasive sarcasm: "True books, which appear in spite of enormous obstacles, do not elicit the critical and public response they deserve. The surrounding clamor drowns out the timid literary debates. The deluge of subliterature and the piracy of undifferentiated translations disfigure the image of the cultural scene. Skepticism and discouragement threaten the Romanian writer in various ways. Marginalized, he wonders whether his creative effort is in vain and derisory. Could it be that Mr. Nobody is casting a distracted and mocking glance over our books and magazines? The dialogue with the reader—once *my fellow man, my brother*, as the Poet used to say—seems severed. I look back on my pages from recent years as if they were letters written to no one." Despite the chaos reigning in our social and cultural life, Mircea Zaciu's "Letters" have a precise "address." Through their very impeccable style, through the psychological motivations and ethical principles that gave rise to them, these critical texts succeed in stirring and captivating us, conveying a very clear message of unsettling directness: that of the need for truth, morality, and beauty in a world that seems, perhaps more than ever, to be under the sign of pragmatism, pettiness, and widespread hypocrisy. In the same *Explanatory Note*, Mircea Zaciu confesses that he selected those texts that reaffirm three of his constant concerns: "history and literary criticism, commentary on life and the cultural-literary movement, and confession." These are, in a nutshell, the dimensions of the recent book, which opens with a fascinating study titled *"The Discovery of the Sea" Among Transylvanian Writers*, in which the critic, starting from an initial intuition regarding the allure of the sea ("I suspected the Transylvanians of being drawn by a northern tropism, akin to the migration of the Germans—led by Goethe—toward the Italian and Mediterranean regions"), meticulously traces the various manifestations of this topos in the mentality and sensibility of Transylvanian writers, from Codru-Drăguşanu to Blaga. While in Slavici's work the sea appears as a mere element of scenery, with a clear contradiction between "the imagination of the sea and its reality" as well as a certain eroticization of the marine dimension, and while in Rebreanu's confessions the descriptions are purely conventional, in Blaga's poetry the thalassic topos "moves from bookish abstraction to a moral symbol (a moment also captured by his predecessors, who, however, stop there), so that in his later years, the poet of *November Summers* would "discover" the sea through the dual metaphor of eros and femininity. The attraction to and fear of the aquatic element remain an ambivalent attitude, typical of the man of the forest—and thus of the Transylvanian: "Slavici and Blaga alike do not seek the sea, but dream of it." The analytical spirit, the rigorous, tenacious, and well-documented interpretation—these are qualities that shine through in other texts of evident interest *(Lucian Blaga the Novelist*, *Radu Petrescu: An Alternative in Contemporary Prose, Eliade's Crossroads, Anton Holban, Liviu Rebreanu in the Spotlight*, etc.)—texts that shed light on less-explored aspects of certain works, clarify certain hierarchies of value, or offer synthetic perspectives on various creative works. Balance, a measured yet uncompromising tone, the precision and sobriety of his assertions—always accompanied by vivid expression—are methodological and stylistic hallmarks that are also found in *Calendar mustrător*, which reevaluates the dimensions of Cezar Petrescu's personality, and in *Exilul şi împărăţia.. .cerurilor* (which brings Ion Caraion back into the spotlight) and in *Cumpăna criticului* (on the volume *Cumpănă şi Semn* by Marian Papahagi) or, finally, in *Ionescu* (on *Anatomia unei negaţii* by Gelu Ionescu).

Mircea Zaciu – Correspondence

The Cluj-based professor and critic has been, is, and will continue to be the subject of several volumes compiling letters sent to cultural figures with whom he had friendly relationships (I would note here the anthology *The Return of the Vanquished*, which includes a collection of letters, *The Great Afternoon: Correspondence* —the correspondence with Aurel Sasu, Mircea Zaciu, and Ion Brad; *Dialog epistolar*; the recent *O insulă de clujeni-neclujeni la Cluj*—the correspondence with Marian Papahagi; and, as of now only announced, a collection of letters from the early days of Mircea Zaciu's academic career, with Octavian Schiau) . Once again, I cannot help but note, in passing, the pitfalls still hidden within these letters—some of which were written in the heat of the moment—often revealing an emotional turmoil that is difficult to conceal. *An Island of Cluj Residents and Non-Cluj Residents in Cluj: Correspondence Between Mircea Zaciu and Marian Papahagi,* edited and annotated by Lucia Papahagi, with a preface by Ion Vartic (Published by the Museum of Romanian Literature, 2012) is a significant book in many respects. The letters document two distinct personalities, as Ion Vartic observes in the preface: "While Zaciu's letters are those of a mature man who is carrying out his program—that of fostering personal and collective creativity—Marian's are those of a young man still in the process of forming himself." Above all, the collection of letters bears witness to one of the most fascinating literary friendships in postwar Romania, in which a communion of ideas meets the essence of a shared aspiration for freedom of thought and creation. From the sixty-seven letters (dated chronologically between December 2, 1969, and December 6, 1972) a dynamic, mirror-like portrait emerges of the two intellectuals—emblematic figures of Romanian culture—who were far from home at that time (Marian Papahagi, a scholarship student in Rome; Mircea Zaciu, a lecturer in Romanian language in Germany, in Cologne, Bonn, and Aachen). In fact, it is from this very desire for self-affirmation and intellectual and moral openness that the Professor's aspiration to escape a cultural environment—the Cluj milieu—perceived as unproductive, stifling, or even hostile, takes root. Revealing, however, are the words of Marian Papahagi, who seeks to identify certain strengths in shaping large-scale cultural projects in the city on the Someș River, which could become "our Oxford and Cambridge": "You advise me not to come to Cluj, and I understand your reasons. But at the same time, I wonder if it wouldn't be better for us to try to pull together a bit more in Cluj. Not that I have a particularly high opinion of myself, but it still seems better to have as many people as possible in Cluj who are eager to work and contribute as much as they can to raising Cluj to the level it deserves. Cluj should be our Oxford and Cambridge, just as Coimbra is for the Portuguese; what the smaller universities (such as Pisa and Padua) are to Italy"… Or, in another passage from a letter: "What I want to do is put together a group of people willing to work toward this goal. I understand Romance philology not as linguistics, but as a discipline concerned with Romance literatures, primarily medieval but also modern. (…) What matters are the people, and if there are a few people I care about, why not join them?" The pages of correspondence also shed a unique light on Mircea Zaciu's creative process ("…I don't know how to write slowly, one page today, another tomorrow. My inner rhythm is different, and either I write something in one go—6, 8, or 10 pages in a single breath—or that piece is in danger of remaining unwritten forever"), or on his literary history projects ("A history of literature? I don't know if I'll actually write one, certainly not a 'classical' one, of the pedantic sort. Perhaps something in the style of Călinescu, 'impressions on literature'…") in a context of relative relaxation in Romanian political and cultural life, before the ill-fated theses of July reintroduced dogmatism into the Romanian cultural sphere. There is no doubt that the epistolary texts also reflect a pedagogical predisposition, an effort at intellectual education, through which the dialogue completes its semantic articulations and formative purposes, articulating a dynamic image of a moment of exemplary inner construction.

Of particular interest are the pages concerning "Echinox," to which Mircea Zaciu contributes, observing the magazine's evolution with interest but also expressing certain reservations, bitterness, or reproaches ("*Echinox* has just been published, issues 8–9 these past few days, and issue 10 will follow soon. However, the magazine no longer has the vigor it once had; Jean is deluding himself. If you think you can revive it, you're mistaken. I don't think it would be the best use of your time, as it would be a waste of your energy... The current team isn't worth the effort—just a few rather mediocre young people, and not a single one measures up to the original team. You'll see for yourself that it's

not worth it. Jean keeps thinking about giving up, but then he always comes back, out of sentimentality. But he has to do everything himself—from running errands to printing, proofreading, typing, and so on. It's slave labor, with no satisfaction at all." Marian Papahagi's position is entirely different; he wants to strengthen the magazine, restore its former prestige and form, by "bringing back" those who built the publication's prestige ("As for *Echinox*, I want—again, for a while—to follow Jean's secret intention of bringing the old guard back to the magazine. If I succeed, I'll stay; if not, everything that ties me to *Echinox*—my friendship with the others—will be gone, and I'll give up on this endeavor. I am willing to go so far as to make my friendship with those who were there at the beginning—when we started the magazine—contingent on their return to the fold. Although, from various letters I've received, I understand that the friendship among them has begun to cool somewhat, which sincerely pains me, because I care deeply for all of them and for the friendship between them ").

Echoing Mircea Zaciu's intentions to launch a magazine for young people ("The fact is that I have never stopped dreaming of a magazine that could bring together some young forces—of which I know you, too, would gladly be a part"), Marian Papahagi emphasizes, once again, the possibility of fostering a "serious and stable intellectual atmosphere" in Cluj: "once those who wish to work on it have gathered, and once they have determined exactly what that magazine will be like, its publication will be a mere formality (among other things, I must tell you that I'm dying of curiosity to find out who these mysterious people are, capable of such beautiful intentions—namely, to give Cluj a serious and stable intellectual atmosphere. There's much to be done in this regard, and the fact that there's no shortage of people is a true relief)." The seriousness and the measured, unhurried tone are often interspersed with a playful touch, ironic asides, or the sharp observations of Marian Papahagi, who evokes scenes from cultural events held at the Accademia di Romania, such as the one featuring Professor Mariano Banffi, a (not particularly inspired) translator of Blaga: "The fruit of his hasty zeal was presented on a highly festive evening at the Academy, in the presence of a number of old ladies (I don't know why, but based on my experience as a tenant last year, I have the impression that they are all run-down countesses, especially given the elegant way they grab one glass and sandwich after another at the cocktail parties that, without fail, follow a lecture); there were, however, also a number of people who might have even the slightest connection—however remote—to literature. Before the select audience—which, aside from a portrait of Blaga by Drăguţescu, could also see Drăguţescu himself in the room, somewhat disheveled and slightly tipsy—Mr. M. Baffi delivered a lecture of the sort: "The great poet… was born in… from childhood onward… His first volume... Eulogies... One can already detect a trace of pessimism... otherwise optimistic... etc." ... The evening was enlivened by the playful cheerfulness of Mr. Drăguţescu, who was, in fact, very likable; he had cast himself as the master and was boasting that he was Romanian—a fact that no one would even think to dispute—and charmingly confusing the various wives of the various people present, hence the respective compliments constantly addressed to husbands other than their true ones, in a sort of "crossfire" system." An important document of an ideological communion of exceptional substance and of the contradictory reflexes of a bygone era, the Zaciu-Papahagi Correspondence is revealing of the condition of the intellectual living "under the times" who attempts to build compensatory islands of freedom—consoling spaces—where naturalness, lively thought, and the demon of doubt meet in a beneficial way.

Another series of texts by Mircea Zaciu has a much more evident "connection" to the concrete realities of daily life, containing statements of position and confessions provoked by a turbulent and disharmonious reality, in which, it would seem, the laws of morality and common sense have lost their authority. In *A Syndrome: Dictionary of Romanian Writers*, Mircea Zaciu traces, not without emotional investment, the history of this exceptional publishing endeavor, documenting the harassment and obstruction that an intolerant and dogmatic regime placed in the way of a cultural undertaking of such far-reaching significance. At the same time, one might note the differences in tone between the journalistic texts from 1990, for example, (still marked by the illusion of change or the need for a "rebirth") and those from later years, when the regime's rigidity in outdated political solutions and its exasperatingly entrenched doctrinal insularity give the critic a keen and justified

sense of disillusionment, distrust, and unease ("a regime that proclaims its commitment to democratization across all of Europe, yet in fact alienates its intellectual and artistic values by aligning itself with the corrupt instruments of the most anti-democratic system").

Of particular interest—whether through the evocative power of the writing, the character-driven insight, or the emotional resonance that animates them—are the confessional passages at the end of the book, where reading notes and social and moral observations converge with the recollections of an artistic conscience that has programmatically embraced the dimensions of moral integrity. Drawing on the cathartic resources of confession—a testimony grounded in the parameters of authenticity—the critic seems to absorb, in his distilled sentences, the everyday experiences of a life upon which culture has left an indelible mark; which is why, in these writings, reality seems merely an echo of a cultural revelation, as if filtered through the cooling lens of a bookish emotion. Conveying his exasperations and frustrations—apparently without any inner vibration, in a neutral tone—(at one point, the critic exclaims, "I have no place left to go") , Mircea Zaciu resorts to a rhetoric of the prosaic, recording facts and seemingly insignificant events that ultimately reveal a deeper meaning and heightened expressiveness—whether through a confessional tone or a mode of evocation capable of endowing the banal with a unique, distinct significance. *Letters to No One* is a book dominated by the "moralistic temptation" (Gheorghe Grigurcu), a book that gauges the expressive scope of an austere yet accessible critical style, in which emotional turmoil is barely hinted at and biographical experience is absorbed into an objective and rigorous discourse.

Mircea Zaciu's critical discourse stands out for its subtle perception of relevant detail, accessibility, and rigor, as well as a blend of meticulousness and warmth, which lends his writing a seductive power. Drawn to Călinescu, the Transylvanian critic, following in the footsteps of Ion Breazu and D. Popovici, embraces an ethical sensibility imbued with rigor, meticulousness, and devotion to the source material, in a defining blend of hermeneutic discipline and associative spirit, colored by the expressiveness of the "moral idea," which lends an aura of intellectual dignity. Often polemical, the critical approach reveals aesthetic and ethical demands, as well as a nuanced understanding of the literary phenomenon in all its nuances and facets. For Mircea Zaciu, the recovery of tradition holds symbolic significance; through hypotheses, analyses, and explanations, the profile of a writer and the meanings of a literary work are restored in an endeavor of epic proportions, as Mircea Martin observes, one that rejects stereotypical, ready-made ideas, or erroneous hypotheses, through which a polemical instinct is mobilized against the "tyranny of dogmatic clichés." The study of writers past and present attests to a commitment to balance and a vocation for relevant, less visible details—those often overlooked by the sometimes opaque lenses of reception. In his commentary on George Bacovia, the critic explores the dynamics of prose, correlated with the metamorphoses of lyricism, through the prism of a sensibility seared by the negative shudders of decline or by brutal metaphysical anxieties, such that "the definitive structure" of Bacovia's poetry seems to take the form of an "'indirect diary' in which the lyrical and the reflective happily merge into a feverish and bitter meditation on despair." In the analysis of the thanatic sentiment in the works of Marin Preda, the idea of "commentatio" stands out—"a recurring, never-ending theme, where his spirit seeks to *encircle*, to *scrutinize*, and to *provoke*, always, the thought of death" (*Commentatio mortis*), with Mircea Zaciu also highlighting Arghezi's "ambiguity," or, in the case of Camil Petrescu, "the classical appearances of his critical attitudes."

The distinctive character of Mircea Zaciu's criticism lies in a blend of austere rigor and melancholic, anamnetic reverie; his writing is distinguished by a refined and scholarly tone—rationalist and essentialist—with the exegetical exercise serving as a form of aesthetic experience situated at the confluence of *order* and *adventure*. The literary quality of the hermeneutic exploration undergoes various metamorphoses, ranging from the affective nuances of the analyses, to the inclusion of biographical material, to the pleasure of the moral portrait, or to autobiographical notes—a blend of self-reflection and lyrical reverie. Beyond the austerity and rigor of critical phrasing, Zaciu's critical writings reveal the dimensions of a ritual of confession, composed of reverie over books and melancholy in the face of transience. The joy of reading often intersects with the fascination of everyday life, through an extreme fluidity of perception, in which direct observations,

descriptions, introspection, gravity, literary references, nostalgic retreat, and emotional expansion come together—as in the emphasis on a rhetoric of the Romanian landscape ("The pictorial quality of the Romanian landscape. This is the source of our need for light and color, as recognized by Iorga and Camil Petrescu, two minds so otherwise opposed"). Drawn to travel literature, the critic appreciates its biographical and documentary value, viewing it as a record of temperament or a document of the soul, through which the self transposes a fluctuating reality into the framework of the soul.

The Voices of the Diary

The desire to literaryize is most clearly affirmed in *Jurnal*, a harrowing portrayal of communism during Romania's "satanic era." The diarist captures the atmosphere of terror, absurdity, and the anonymization of consciences and ideals in a style reminiscent of urgent reporting, through dynamic expression, concise imagery, and the sobriety of his precise, evocative, and elliptical notes. The author captures, with precision and fervor, gestures, facial expressions, and characteristic situations, while also sensing the need for a compensatory space, a refuge from the precariousness of daily life. The world of books is the ideal refuge; the atmosphere of *home* conveys a true delight in seclusion ("At home. Minor irritations. Heavy snowfall, then a wave of warm air that melts everything in a few hours. As I was flying in, as the cloud cover thinned, I saw the entire snow-covered plain; it seemed to me we were landing in a polar landscape, something like an *ice station*… After lunch, a restful nap. The feeling that I'm *home* again, but also the fear that I'll soon lose this small, safe space. Nowhere, I realize, do I feel better than here, in my room, in front of the window open to that same three-dimensional landscape, which I wanted to have Vergulescu paint (or draw) for me."

The Diary is, for the author, also a form of preserving one's identity, a way of defending the moral integrity of the self, of refusing compromises and concessions in the face of the dogmas of communist ideology. Mircea Zaciu thus illustrates the fate of the marginalized, isolated, and solitary scholar, with the diary entries revealing themselves as a document of the soul, an anamnetic and cathartic exercise. Recorded here are anxieties, uncertainties, restlessness, powerlessness, and indecision—such as the dilemma of leaving for exile or staying *at home*— in tense, skeptical, lucid entries: "Two weeks later, filled with stories, relaxation, and tension all at once: *should I stay* or should I return? A nervous oscillation between the two alternatives, distress, anxiety, pain, and affection, doubt, and increasingly faint certainties. Defeated. The return of the defeated. Neither of these worlds is *mine*. Neither solution convinces me. The only one, perhaps, is the one for which I lack the courage. So, distraught and exhausted, I returned. Naturally, from the moment I crossed the border, I regretted it. Perhaps I would have regretted the opposite situation as well. I don't know. What's the point of constantly agonizing over it? I'll leave it to fate."

Sincerity, a firm and anti-sentimental style, "variable humor" (Nicolae Manolescu), and the unsparing portrayal of a grotesque or tragic atmosphere, featuring the insubstantial actors of a derailed, captive everyday life. The pages of the diary capture the spectacle of moral degradation, ethical transformations, and resignations, through which individuals become puppets, victims, and executioners of an alienating, absurd, and traumatic regime. In the murky atmosphere of the era, marked by suspicion, denunciations, and anomie, Zaciu captures the convulsions of the self—anxieties, doubts, and obsessions—in which the feeling of failure seems omnipresent: "Now the weather has cleared, the air is spring-like, the light perfect, which should inspire me to write, to undertake something. But I am incapable of such an effort. A painful awareness of my uselessness. No one around me, no one who needs me, to encourage me, to extend a loving hand. Finally, I. called, using an illness as a pretext; a certain apathy, a distant air—I have nothing left to hope for." Or, in another fragment that filters through the retorts of feverish writing an acute "sense of abandonment": "A little balance, after the stagnation of the last few days. Rainy weather, humid heat, like in a greenhouse. No news from my family. It's as if they've forgotten me entirely. A strange sense of abandonment, one I must get used to. To be honest, I'm exaggerating; I'm indulging in such 'neurotic self-pity' (…). Hope, more than ever, seems perverse to me. I cannot trust it, nor the speculations being made, nor the small or grand illusions. On the contrary, there is a feeling of an ever-more-

ferocious seclusion." As both a witness to and a participant in a tragic and absurd farce, the diarist adopts, in the practice of egography, a caustic, warm-hearted style of writing that conveys an ethical and aesthetic poise against the backdrop of a declining history. The literary flair, the tense narrative, and the sharpness of biographical detail are elements through which fragments of time and history intertwine, woven into the fabric of an exceptional cultural destiny, situated at the crossroads of an inauspicious *time*.

The last two volumes of the diary, published recently (Mircea Zaciu, *Diary*, vols. 5–6, Limes Publishing House, Cluj-Napoca, 2020) cover the years 1990–1994 and reveal, beyond the inevitable bursts of subjectivity, not only documentary value for the era and its people but also the pleasure of writing, with the dialogue with himself and the world structured according to the author's sensibility, shaped by the shadow of a frustrating, ultra-aggressive and resentful past, whose echo—though muted—is oppressive, just as oppressive as the diarist's bouts of misanthropy, at times resentful, at other times gloomy, most often a victim of his own suspicions, with outbursts and tones of virulence not always justified. With inevitable uncertainties, inaccuracies, and errors of perception, the diarist sometimes falls prey to approximations or misrepresentations, yet he records, in the autobiographical pages, a vivid, dynamic chronicle of the early post-December years, thus revealing the pages of a "biography of an intellectual often dramatically confronted with himself and with the turbulent and troubled state of affairs of the era" (Ion Pop). The portrait of the era, of society, and of exile is captured in constant flux, and through the lens of cultural tribulations that contribute to the growing sense of bitterness present in many pages, such as the following: "The story of my invitation to Budapest for a meeting whose purpose and objective I know only very vaguely. Today, once again, insistent phone calls from Kántor, Kányadi, Kittiy Popa, and then Micu Popa, who spoke with Mrs. Berza, a director at the Ministry of Culture. Obviously, that same ministry wasn't nearly as prompt as it was with the writers' delegation to Paris in January… Now they're insisting; they need me to be there, and so on. I tell them I don't understand why I'm always invited through intermediaries and why, even today, I haven't received an official invitation from the organizers—drafted, written, *en due forme*, as they say. I show Ms. Berza—who finally calls me through her secretary from Bucharest—how I've always been invited, through intermediaries. In February, Kántor, who initially drafted an invitation on behalf of the Hungarian Embassy in Bucharest. I agreed in principle. I asked for details; they were promised to me. The meeting was set for March 5–6. The day before, a phone call from an embassy official—Csikos, apparently—asked if March 19–20 would be convenient for me; it was a postponement. I said it was fine, but asked for details regarding the nature, purpose, and subject of the discussions. I was promised they would be provided in due time, but they never came. On Friday, March 9, I received a phone call from a Hungarian writer in Cluj, who asked me for some information for a passport. The next day, he said, the Deputy Minister of Culture, Mr. Horváth, would be coming here; he needed my confirmation and my information for a service passport. I told him I was sick, bedridden with the flu, and didn't think I would be able to go, but I insist that Minister H. provide me with details about the meeting, either through a phone call from him the next day or via a messenger. I'm promised this, but I receive neither a phone call nor a visit nor any information whatsoever on Saturday, March 10, or Sunday, March 11. Finally, starting today, an avalanche of insistence. Suspicious, increasingly suspicious, I refuse to go." Following the dramatic events in Târgu-Mureș, the group of Romanian writers in Budapest issued a "joint statement."

Another excerpt from the diary refers to the revival and consolidation of the Echinox spirit: "Spoke again with J. (Jean Pop) and M. (Marian Papahagi) about the mistake of not reviving *Echinox*, which would have countered the elitist and exclusionary *Social Dialogue* of Liiceanu and Co., which is slipping, more and more, into a sort of new intellectual intolerance. M. maintains that 'it's not too late,' that we'll see, etc. But I believe it is too late, and besides, everyone has now set out on their own in various directions—some divergent—from which they could have been (and *we could have been*) united, in solidarity, and strong." Mircea Zaciu does not hesitate to condemn the fickleness and opportunism in Romanian culture, in its various and toxic metamorphoses. Many of the magazines of the era are adrift; even "România literară" has lost its "role as a regulator of literary values, as a 'marketplace' for the values of the moment." For Mircea Zaciu, confession carries a significant dose

of the atrocious, of sensitivity to aggression; it is corrosive and nonconformist, cruel and unusual, falling within a rhetoric of decline, resentment, and negativity. Mircea Zaciu's *Jurnalul*, with its tense, confessional, and resentful style, and the tension between the sublime and the atrocious, is one of the most accomplished works in all of Romanian literature.

BIBLIOGRAPHY:

1. Eugen Simion, *Scriitori români de azi,* III, Bucureşti, 1984; Lucian Raicu, *Fragmente de timp,* Bucureşti, 1984; Ştefan Borbely, *Xenograme,* Oradea, 1997; *Vatra*, nr. 8/1998 (număr omagial);
2. Ion Pop, în *Dicţionarul esenţial al literaturii române,* Bucureşti, 2000;
3. Nicolae Manolescu, *Literatura română postbelică,* III, Braşov, 2001;
4. Ion Pop, *Viaţă şi texte,* Cluj, 2001;
5. Irina Petraş, *Panorama criticii literare româneşti,* Cluj, 2001; *Întoarcerea învinsului.* Întîlniri cu Mircea Zaciu. Volum editat de Aurel Sasu şi Mircea Petean, Cluj, 2001;
6. Nicolae Oprea, *Opera şi autorul,* Piteşti, 2001;
7. Iulian Boldea, *Scriitori români contemporani,* Tîrgu Mureş, 2002;
8. Ion Bogdan Lefter, *Anii 60-90. Critica literară,* Piteşti, 2002;
9. Irina Petraş, *Cărţile deceniului 10,* Cluj, 2003;
10. Virgil Podoabă, *Mircea Zaciu. Ultimul latin,* Cluj, 2005;
11. Iulian Boldea, *Vîrstele criticii,* Piteşti, 2005;
12. Aurel Sasu, *Dicţionarul biografic al literaturii române,* Piteşti, 2006;
13. Al. Cistelecan, *Aide-memoire,* Braşov, 2007;
14. Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române,* Piteşti, 2008;
15. Al. Săndulescu, *Întoarcere în timp.* Memorialişti români, Bucureşti, 2008;
16. Marian Popa, *Istoria literaturii române de azi pe mîine,* II, Bucureşti, 2009;
17. Al. Săndulescu, în *Dicţionarul general al literaturii române,* Ţ-Z, Bucureşti, 2009;
18. Iulian Boldea, *Mircea Zaciu. Confesiunea ca libertate interioară* în revista Contemporanul. Ideea Europeană, nr. 12, 2016,
19. Iulian Boldea, *Mircea Zaciu. O recitire*, în revista *Vatra*, nr. 7-8/2025.

PEDAGOGICAL EVIDENCE FOR THE MAIN FACTOR OF COGNITIVE SENSITIVITY: LITERACY

Tatiana Callo
Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article includes a range of evidence that offers multiple perspectives on literacy in pedagogical terms, as well as on reading for learning. The main theme is the flexibility of literacy, as contextualized in current socio-educational conditions and its role in addressing and possible responses to the formative challenges of education and our current, highly connected world. The discursive framework includes evidence for the conceptualization of literacy as a multifaceted textual-communicative capacity; as an intellectual competence that encompasses a multitude of meanings, an interaction of the student reader with the text, etc.; those of learning, with the valorization of infocompetence, with new literacy skills; those of socio-cultural, converging with the use of literacy in everyday life, with students' literacy identities.*

Keywords: *literacy; metaphors of literacy; literacy for learning; meanings; text.*

Introducere

Putem afirma, în legătură cu literația, chiar de la inițierea acestei analize teoretice, că este o provocare a începutului de secol atât pentru elevi, cât și pentru profesori. Chiar mai mult, după cum afirmă S.R.Goldman în cercetările sale destul avansate privind literația, literația secolului XXI prezintă patru provocări majore, care ar fi următoarele. În primul rând, elevii ca cititori eficienți trebuie să învețe cum *să treacă dincolo* de ceea ce spune textul și *să înțeleagă* ceea ce înseamnă textul. Învățarea cu succes se bazează pe sensuri extinse ale textului care prezintă surse de informații multimodale. În al doilea rând, elevii cititori eficienți trebuie să fie capabili *să aplice abilitățile* de citire și interpretare în mod diferit, în funcție de subiect, utilizând diferite cunoștințe. În al treilea rând, este necesar ca elevii cititori să poată naviga prin cantități mult mai mari de informații atât din texte tradiționale tipărite, cât și din forme multimodale, inclusiv elemente vizuale și animații complexe. În al patrulea rând, pentru a analiza, sintetiza și integra materiale disparate, elevii cititori trebuie să fie capabili *să conecteze informații* din mai multe surse și să evalueze consistența diferitelor surse. Elevii cititori de succes trebuie să adopte *o poziție activă, critică și interogativă* în timp ce citesc. Procedând astfel, ei nu numai că folosesc abilități generale de citire, dar acordă și o atenție deosebită conținutului, raționamentului și proceselor de producere a cunoștințelor specifice unei discipline.

Acest caracter derivativ al citirii stă, după cum afirmă cercetătorul, la baza noțiunii de *citire pentru învățare*, care implică un conținut specific al cititului pentru învățare, tipurile de cunoștințe și abilități conceptuale pe care le necesită și unele tipuri generale de abordări educaționale menite să ajute elevii să dobândească și să obțină competență în cititul pentru învățare [Apud 5, p.90].

Valorificarea eficientă a *citirii pentru învățare* are multe componente dinamice: utilizarea mai multor strategii instrucționale diferite; explicarea modului de utilizare flexibilă a acestor strategii în funcție de sarcină, text și obiective de învățare; asigurarea implicării; introducerea de oportunități de interacțiune cu colegii și profesorii privind textul etc. Această noțiune fundamentează și esențializează „epoca" literației, care apare, astfel, în întreaga ei gravitate și importanță și care pune în mișcare înțelegerea realității de către elevi ca mecanism creator de structuri și semnificații.

Abordarea literației este de o actualitate evidentă dacă apelăm la analizele realizate în domeniu, care ilustrează, conform lui R. Cristea, că aproximativ 11% dintre elevii români înțeleg un text pe care îl citesc, sunt capabili să extragă o informație din el și chiar să-l evalueze. Aceasta înseamnă că dacă am avea o școală cu 100 de elevi, atunci 42 dintre ei nu ar înțelege ce citesc dintr-un text, 47 ar putea doar să identifice o informație dată din text, relația dintre personaje și o idee principală. Doar 11 elevi din această școală ar putea să facă o evaluare și să reflecteze asupra sa, nu doar să înțeleagă textul [Apud 3].

Dovezi conceptuale

În centrul interesului pentru literație este definirea acesteia din diverse perspective. Prin definiția dată de Consiliul Uniunii Europene pentru „literacy" se pune în evidență faptul că aceasta este „capacitatea de a identifica, înțelege, exprima, crea și interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii atât verbal, cât și în scris, folosind materiale vizuale, audio și digitale în diferite discipline și în diferite contexte. Ea implică capacitatea de a comunica și de a stabili conexiuni cu alte persoane, în mod eficient, adecvat și creativ" [Apud 9].

Aderând la ideile lui A. Mureșan, care a abordat pe larg aspectele literației, trebuie să observăm că acesta explică că, actualmente, „s-a ajuns – paradoxal – ca literaţia să fie identificată (la propriu sau metaforic) cu dobândirea oricăror competenţe, mai mult sau mai puţin intelectuale, în orice, oriunde şi oricând […]. Literaţia ajunge astfel să se manifeste pe o plajă imensă – între „analfabetismul total" şi „alfabetismul total". Problema este de a identifica semnificaţia literaţiei, domeniile umanului la care se referă literaţia şi gradul în care ea se înfăptuieşte sub acţiunea unor vectori sociali specifici. Problema este de a alege între: a adopta acest termen, în original, „literacy", cu specificările şi nuanţările de rigoare, sau a păstra vechiul termen – „alfabetizare", „glosând" pe marginea lui. UNESCO evidenţiază ţinta literaţiei universale sub motto-ul „*Literaţia ca libertate"*, ceea ce ar reflecta evoluţia concepţiei despre literaţie „dincolo de simpla noţiune a setului de deprinderi tehnice de citire, scriere şi socotire/calcul, […] spre o noţiune plurală, cuprinzând o multitudine de semnificaţii şi dimensiuni ale acestor competenţe vitale, *de nerespins"* [11, p.17].

Făcând referire la S. Herbert, A.Mureșan insistă pe ideea că este necesar a pleca de la o perspectivă constructivistă, care nu înseamnă idei vechi cu un nume nou, ci reprezintă o ruptură profundă cu definiţia literaţiei ca *dominată de text;* noua perspectivă are în vedere o transformare activă a textelor. Nu demult semnificațiile se căutau în interiorul textului, iar noua abordare a literației presupune o *interacțiune* a elevului cititor cu textul. De asemenea, este rațional să se deosebească „literaţia ca act de citire şi scriere cu literaţia ca moduri de a gândi". Abilitatea de a gândi şi raţiona ca persoană „literarizată/alfabetizată" în interiorul unei societăţi date înseamnă că „Modul de a gândi literaţia se manifestă el însuşi în feluri diferite în limbajul oral şi scris din diferite societăţi, iar profesorii trebuie să găsească aceste feluri de a gândi dacă vor să construiască punţi de legătură şi să faciliteze tranziţii între aceste modalităţi/căi de a gândi" [11, p.22].

Accentuarea factorului complexității în definirea literaţiei ca fiind interactivă, constructivă, strategică şi bazată pe sens, îl iconduce pe A. Mureșan să adere la ideea care evidenţiază faptul că „comprehensiunea şi utilizarea de text scris este centrală literaţiei" iar „a fi «literarizat» înseamnă a fi capabil să conexezi şi să elaborezi semnificaţie folosind limbajul scris" [Ibidem, p. 22].

Aprofundarea viziunii formulate și analizele operate îl determină pe cercetător să formuleze ideea, confirmată și de literatura de specialitate, că se pot distinge următoarele percepții distincte ale literaţiei:

- ✓ Literaţia ca set autonom de abilități; abilitățile avute în vedere fiind cele de citit-scris-vorbit, independente de contextul în care s-au format și axate pe elev;
- ✓ Literaţia ca ceva aplicat, practicat şi situat;
- ✓ Literaţia ca proces de învățare;
- ✓ Literaţia ca text [11, p.24].

Aici este important să se ia în considerare definițiile alfabetizării utilizate de organizații internaționale, deoarece alfabetizarea este o problemă globală, nu locală sau națională. De exemplu, UNESCO afirmă că scopul organizației sale este de a eradica analfabetismul și de a se asigura că toți oamenii pot citi și scrie. Înființarea Programului Experimental Mondial de Alfabetizare a folosit ceea ce au numit o definiție funcțională: „Un elev este literat/ alfabetizat funcțional dacă se poate angaja în toate acele activități care asigură funcționarea eficientă a comunității și, de asemenea, îi permite să utilizeze cititul, scrisul și calculul pentru propria dezvoltare și pentru dezvoltarea comunității" [Apud 8, p.93].

Definiția PISA (Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor) a literației a depășit decodarea și înțelegerea și a utilizat o definiție mai activă și interactivă, recunoscând rolul pe care elevul cititor îl aduce textelor scrise: capacitatea unui elev de a înțelege, utiliza și reflecta asupra

textelor scrise, pentru a-și atinge obiectivele, a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și a participa la viața societății. Definiția PISA recunoaște că un beneficiu pe care îl poate conferi literația este capacitatea de a participa la viața societății [8, p.93].

În felul acesta, definiția UNESCO este una amplă, deoarece plasează literația în contextul comunității, mai degrabă decât să o definească doar la nivelul individului. În plus, UNESCO permite individului să răspundă la întrebarea dacă poate citi și scrie lăsând deschisă posibilitatea ca alte forme de citire și scriere să fie acceptate, în loc să se aplice un standard uniform.

Dovezi metaforice

Ipostaza care trebuie abordată în legătură cu literația ne conduce spre căutarea argumentelor care ne-ar permite să definim poziția acesteia în termeni de revizuire a decupajelor care fac referire la metaforele literației. În acest sens, articolul lui S. Scribner prezintă trei metafore pentru literație: literația *ca adaptare,* literația *ca putere* și literația *ca stare de grație* [15].

De asemenea, autoarea discută despre modul în care fiecare metaforă se bazează pe presupuneri despre aspectele sociale ale literației și implicațiile pe care fiecare metaforă le are pentru educație. Plecând de la ideile autoarei și făcând apel la aspectele abordate de ea, în tentativa de a evidenția esența metaforică atribuită literației, putem să menționăm că cel mai convingător fapt despre literație este acela că este *o realizare socială*, iar metafora literației ca adaptare este concepută pentru a surprinde aspecte care subliniază supraviețuirea sau valoarea sa pragmatică în procesul educațional. Abordarea pragmatică este un progres major față de conceptele mai tradiționale de *citire și scriere*, deoarece ia în considerare obiectivele și contextul activităților elevilor în baza limbajului scris. Standardele actuale privind literația trebuie luate în considerare în lumina cerințelor de mâine, afirmă S.Scribner [15].

În felul acesta, autorul a folosit metafore pentru a atribui categorii de literație care nu puteau fi surprinse prin metodele tradiționale de învățare. Metaforele lui S. Scribner pot fi folosite pentru a ilustra modul în care literația este valorificată în educație, arătând cum anumite tipuri de citire sau scriere sau sisteme de codificare a comunicării simbolice sunt apreciate sau nu în diverse contexte educaționale [Apud 6, p. 25].

Literația *ca adaptare*, prima metaforă a lui S. Scribner, reflectă nivelul de competență al elevului necesar pentru o performanță eficientă într-o gamă largă de contexte și activități. Metafora literației ca adaptare tinde să se concentreze pe abilități de citire și scriere decontextualizate, apreciate în școală în scopuri de evaluare cu miză mare [6, p. 25].

Literația *ca stare de grație*, a doua metaforă a lui S. Scribner, observă că „puterea și funcționalitatea literației nu sunt limitate de parametri ideologici sau economici, ci, într-un fel, îi transcend; activitatea elevului literat își derivă sensul și semnificația din participarea intelectuală, estetică și spirituală la creațiile și cunoștințele acumulate, puse la dispoziție prin cuvântul scris. Literația ca stare de grație îl elevă pe elevul literat, care este transformat prin practicile de literație pentru a deveni o persoană mai bună [*Ibidem*, p. 26].

În schimb, *literația ca putere*, a treia metaforă descrisă de S.Scribner, situează literația într-un cadru de grup, oferind beneficii membrilor acelui grup. A adopta o metaforă a literației ca putere înseamnă că elevii cititorii adoptă o perspectivă critică, în care „interoghează" un text, în timp ce citesc respectivul text, în funcție de vocile care se aud, precum și de vocile care rămân tăcute. Utilizarea metaforei literației ca putere înseamnă a pune sub semnul întrebării modul în care este reprezentată lumea, examinând modul în care construcțiile sunt conectate la viața elevilor și utilizând spațiul discursului pentru a negocia un astfel de sens cu colegii care fac același lucru.

De asemenea, este cazul să amintim de *practicile de literație* ca despre o construcție importantă pentru a discerne ce metafore ale literației sunt „la lucru" într-un anumit context. Acestea sunt convingerile pe care elevii le au despre citit sau scris atunci când sunt angajați în astfel de practici. Semnificațiile dintr-un text pot fi mai bine înțelese atunci când sunt înțelese contextele practicilor de literație comunitare sau individuale din jurul textului [6, p. 26].

Tot la metaforele literației face apel și A. Mureșan din perspectiva propusă de L. Tolchinsky Landsman, unde starea de literație are trei componente. Este vorba, de asemenea, de *adaptare*, care

oferă elevului abilitățile de bază pentru adaptarea la viaţa modernă; *putere,* când elevul literat apare nu numai adaptat la mediu, dar şi mai puternic, întrucât el posedă mai multă informaţie, are acces pe mai multe planuri ale realităţii (ştiinţă, educaţie, poziţie socială etc.). Elevul ce posedă această forţă e considerat ca fiind mai raţional, cu capacităţi marcate de proiecţie mentală. Dezvoltarea acestei capacităţi este o sarcină importsntă a şcolii, în cadrul literației. *Starea de graţie* este „capacitatea de a crea lumi imaginare", în sensul că aici cuvântul scris este purtător de artă. Din acest punct de vedere, scopul şcolii ar fi de a adapta copiii la limbajul cărţilor şi nu, cum ar fi, de exemplu, rolul primei funcţii, de a adapta cartea la limbajul copiilor [Apud 11, p.28].

În felul acesta, literaţia este înţeleasă ca o adaptare la aşteptările socioculturale; ca o putere de a realiza aspiraţiile şi de a participa la schimbările sociale sau ca un fel de stare de graţie atinsă de către un elev literat.

Dovezi ale literației pentru învățare

O largă acceptare în zilele noastre este conceperea învăţării ca proces prin care se produce o *modificare de comportament* sau se achiziţionează un comportament nou în vederea unei adoptări mai adecvate la mediu, cu precizarea că modificarea de comportament sau noutatea acestuia trebuie să fie de durată. În acest înţeles, învăţarea prilejuieşte *conştientizarea lumii şi a propriei existenţe*, aproprierea acestora prin intermediul descoperirii, al decodificării şi asimilării informaţiei naturale şi socioumane, care este fixată în obiectele culturii şi civilizaţiei [11, p.26].

Abordând problematica literației pentru învățare, intervine ideea că literaţia se identifică cu „a citi pentru a cunoaşte, a scrie coerent şi a gândi critic despre lumea sensurilor"; sau, în altă variantă, atribuirea sensului de *infocompetenţă,* de competenţă în a te informa prin lectură" [12, p.54].

Chiar şi la o analiză sumară, se decupează, în interiorul competenţei de lectură, zona lecturii cu scop informativ; un tip de lectură care se extinde dinspre textul tipărit spre textul publicat on line, dinspre lectura exclusivă a cuvântului spre lectura cuvântului şi a imaginii.

După cum indică A.Panfil, miza literaţiei în dobândirea de noi cunoştinţe este una mare: un mod de cunoaştere impus de cultura contemporană şi concretizat în selecţia şi prelucrarea de informaţii transmise prin limbaje şi tipuri de discurs diferite. Apare necesitatea de a învăţa şi de a exersa, în şcoală, strategiile lecturii informative, algoritmi ce includ paşi, precum: fixarea unor intenţii diferite de lectură (aprofundare sau extindere a cunoştinţelor); descifrarea unor coduri diferite (specifice textului, imaginii şi raporturilor dialogice dintre text şi imagine); desfăşurarea unor direcţii diferite de cuprindere a documentelor (traversarea orizontală a textului tipărit sau alunecarea verticală a paginii de pe ecran); interacţiunea cu instanţe auctoriale diferite (autori ce îşi asumă discursul sau indivizi ascunşi în spatele unor grupuri, asociaţii, instituţii), asimilarea unor forme diferite de stocare a informaţiilor etc. Infocompetenţa, ca rezultat al procesului de învățare citit-scrisului, este o literație sau letrism, concluzionează cercetătoarea [12, p.54].

Este evident faptul că un copil care are dificultăți în a înțelege un text de la prima lectură învață mai greu sau chiar nu reușește să-și formeze anumite competențe. Este dificil pentru un elev să evolueze, dacă după lectură nu reușește să obțină informații specifice și să le folosească. Pe termen lung, consecințele sunt la fel de îngrijorătoare. Abilitățile slabe de a interacționa cu un text predispun la eșecuri profesionale și riscul de a fi manipulat sau fraudat. De aceea literația trebuie să fie o prioritate în învățarea copilului [4].

Pregătirea elevilor pentru succesul în facultate și în carieră necesită, de asemenea, dezvoltarea de noi competențe de literație, competențe avansate și abilități specifice secolului XXI. Noile competențe de literație pot fi considerate ca fiind abilitățile de citire, scriere și comunicare necesare pentru utilizarea cu succes a tehnologiei. Pe lângă cunoștințele tehnice, noile competențe de literație includ și o varietate de abilități cognitive și sociale, cum ar fi cele descrise ca abilități „ale secolului XXI". Aceste abilități includ gândirea critică și rezolvarea problemelor, precum și capacitatea de a se adapta la situații noi, de a comunica și colabora cu ceilalți și de a utiliza creativitatea în căutarea de soluții și de a inova. Având în vedere ritmul cu care se generează cunoștințe, viteza cu care acestea sunt diseminate și interconectarea economiei globale, toți elevii de astăzi trebuie să dezvolte competențe avansate de literație, împreună cu noi competențe de literație și competențe specifice secolului XXI. Aceste competențe avansate necesită următoarele competențe compozite:

(a) capacitatea de a înțelege și utiliza limbajul academic;
(b) abilități sporite de cunoștințe de conținut și conceptuale;
(c) abilități critice de interpretare și analiză și
(d) competențe de argumentare sau capacitatea de a utiliza dovezi din mai multe surse pentru a oferi o poziție convingătoare asupra unei probleme complexe. Elevii cititori de astăzi nu trebuie doar să poată rezuma un text, ci trebuie să poată analiza și tehnicile retorice utilizate în text și să evalueze corectitudinea, acuratețea și credibilitatea textului [7, p.42].

Dezvoltarea abilităților de literație este influențată de condițiile sociale, culturale și materiale și joacă un rol determinant în abordarea provocărilor lumii noastre extrem de conectate și globale. Accentul se pune pe interacțiunea cu textele în mod semnificativ, imaginativ, colectiv și critic și pe promovarea învățării în moduri diverse, inclusiv pentru elevii talentați și cei cu provocări specifice de învățare. Accentul se pune pe trecerea de la practicile decontextualizate și standardizate către abordări mai contextuale și creative ale predării, învățării și evaluării [10].

Dovezi socioculturale

Un alt set de dovezi ce relevă o cale către literație se dovedește a fi destul de larg, compensând un mod alternativ de gândire esențială, care „gândește" adevărul literației în educație. Aceste dovezi evocă o meditație originară asupra literației, dezvăluind un șir de sensuri adânci, percepute dincolo de utilizarea lor pur funcțională.

Perspectivele socioculturale asupra literației includ diverse teorii axate pe multitudinea de moduri în care se folosește literația în context, care pun un accent puternic pe relațiile de putere. K. Perry, de exemplu, oferă o imagine de ansamblu critică a perspectivelor socioculturale influente asupra literației, concentrându-se pe următoarele perspective majore:

(1) *literația ca practică socială*,
(2) *multiliteraţiile* și
(3) *literația critică*.

În efortul său investigațional, autorul explică abordările socioculturale care, deși au avut un impact mai mic asupra politicilor educaționale și instruirii, au jucat mult timp un rol important în domeniu [13, p.50].

Într-adevăr, multe dintre teoriile pe care specialiștii în domeniul literației le folosesc în munca lor provin din perspective socioculturale. Aceste cercetări s-au preocupat de înțelegerea modurilor în care elevii folosesc literația în viața de zi cu zi, de găsirea unor modalități de a face instruirea semnificativă și relevantă prin recunoașterea și încorporarea modurilor elevilor de a practica literația în afara școlii și de reducerea decalajelor de performanță pentru elevii ale căror familii și comunități practică literația în moduri care pot fi diferite de cele din învățământul obișnuit sau din poziții diferite.

Deși nu putem evidenția o singură teorie sociocultural asupra literației, putem remarca perspectivele socioculturale asupra acesteia ca fiind interschimbabile. Într-adevăr, „cuvântul sociocultural a căpătat atât o mare importanță, cât și o oarecare neclaritate în aplicare" [13, p.51]. Astfel, se reflectă „noutatea" relativă a acceptării perspectivelor socioculturale asupra dezvoltării literației. Din cauza diferențelor dintre diversele teorii reunite sub umbrela socioculturală, este mai potrivit să vorbim despre perspectivele socioculturale ca despre o colecție de teorii conexe care includ accente semnificative asupra contextelor sociale și culturale în care se practică literația.

Perspectivele socioculturale includ, de asemenea, un accent pe relațiile de putere; o înțelegere clară a teoriilor specifice care se încadrează sub umbrela socioculturală este importantă atât pentru cercetătorii, cât și pentru practicienii în literație. De exemplu, termeni precum *noi literații, multiliteraţii* sau *literația ca practică socială* au implicații ce se extind mult în educație [13, p.51].

La fel ca perspectiva literației ca practică socială, multiliteraţiile subliniază contextele din lumea reală în care se practică literația. Această abordare pune, de asemenea, un accent semnificativ pe rolul relațiilor de putere în modelarea literației și a învățării literației. Construcția multiliteraţiilor sugerează două argumente: „Primul argument se referă la multiplicitatea canalelor de comunicare și a mass-media; al doilea la importanța tot mai mare a diversității culturale și lingvistice" [*Ibidem*, p.51].

Cu alte cuvinte, multimodalitatea implică faptul că construirea sensului din text de către elevi are loc printr-o varietate de canale comunicative „în care modurile de semnificație scris-lingvistice sunt parte integrantă a modelelor vizuale, audio și spațiale de semnificație" [13, p.58].

Specialiștii susțin că educația trebuie reformată în așa fel încât să încurajeze practica situată pentru înțelegerea critică. Numai prin această pedagogie a multiliterației educația literației poate să dezvolte conștiința critică și, în cele din urmă, să transforme practica. Astfel, răspunzând la întrebarea ce este literația, nu ne putem gândi la ce este fără a ne gândi și la modalitățile în care este valorificată literația. În descrierea impactului noilor literații asupra instruirii, K.Perry susține că literația critică trebuie să activeze „implicarea elevilor în analiza imaginilor textuale (atât tipărite, cât și netipărite), studiul publicului și cartografierea pozițiilor subiectului astfel încât diferențele să devină motiv de celebrare, mai degrabă decât de neîncredere" [13, p.59].

E. B. Keef discută, de asemenea, natura socială a literației și notează că „semnificația noțiunii și inferențele formulate de noțiunea *elev literat* se schimbă în funcție de mediu și loc" [8, p.96].

În acest context de referință, noțiunea de *multiliterații* descrie o viziune contemporană asupra literației care reflecta multiple forme de comunicare și un context de diversitate culturală și lingvistică într-o societate globalizată. Astfel, multiliteratia a fost definită ca multiplele modalități de comunicare și de creare de sens, inclusiv moduri precum vizuale, audio, spațiale, comportamentale și gestuale.

Un termen similar, *literații multiple*, descrie și modul în care oamenii citesc și scriu în general în viața lor. Această definiție include o varietate de texte statice, cum ar fi cărți, reviste, etichete și broșuri, precum și media netipărită, cum ar fi muzica, arta, filmul și televiziunea. Cu alte cuvinte, sunt posibile mai multe moduri de comunicare, iar aceste moduri afectează modul în care cititorii abordează o situație de literație. Prin urmare, formele multimodale de informare includ moduri vizuale și audio de comunicare prezentate prin materiale tipărite, fotografii, videoclipuri sau grafice. Aceste diverse moduri de comunicare afectează modul în care elevii cititori abordează textul [14, p. 62].

Discuțiile despre *noile literații* tind să implice noile tehnologii, în timp ce discuțiile despre *literații multiple* tind să implice multe literații și modalități dincolo de literația tipărită și o conștientizare sporită a culturii. Constatăm că referințele la noțiunea „literații multiple" sunt împărțite în mod egal între activitățile care implică o formă de tehnologie (multimedia, tehnologii bazate pe web, rețele de comunicare sincrone sau asincrone – liste de discuții, grupuri de discuții sau bloguri) și cele care pun accentul pe alte multiplicități (tipărire, vorbire, imagine, gesturi, artă sau chiar lecturi multiple de texte de diferite tipuri).

În acest context discursiv, se sugerează că formarea profesorilor ar trebui reconceptă ca răspuns la cerințele literației multiple și ale noii ere informaționale. Programele de formare a cadrelor didactice trebuie să se axeze pe următoarele orientări dominante, fiecare exprimată ca o afirmație cu argumente de susținere:

(a) să implice profesorii în învățarea și analiza tehnologiei și a mass-mediei,

(b) să ajute profesorii să dezvolte o înțelegere mai largă a literației și

(c) să ajute profesorii să înțeleagă propriile literații multiple și pe cele ale elevilor lor [2, p.369].

O analiză despre literație ne aduce la ideea că, deși unii cercetători au început să recunoască că practicile de literație sunt legate de *ideologiile culturii din clasă*, există încă o mare nevoie de fundamentare a învățării literației ca practică socioculturală. În acest sens, este utilă teoria poststructurală, în special pentru conceptualizarea noțiunilor de *discurs și identitate*, deoarece teoria poststructurală se concentrează pe limbaj în construcția sensului social [1, p.13].

Discursurile din sala de clasă înscrise în practicile de literație contribuie la conturarea *identității elevului cititor*. Identitățile de literație ale elevilor sunt construite pe baza discursurilor și pozițiilor subiective disponibile și adoptate într-un context cultural.

Sintetizând, putem să remarcăm că D. Barton a prezentat ideea de *literație multiplă* prin încorporarea unei perspective sociale, psihologice și culturale asupra literației. El a descris perspectiva în câteva idei specifice despre literație, pe care încercăm să le prezentăm dintr-o perspectivă pedagogică [Apud 1, p.15]:

- ✓ Literația este o activitate socială care poate fi cel mai bine descrisă în termenii practicilor pe care elevii le utilizează în *evenimentele de literație*, care sunt definite ca ocazii cotidiene în care se folosește limbajul scris. Această noțiune de *eveniment de literație* este paralelă cu și se bazează pe conceptul de *eveniment de vorbire*. Astfel, pentru a înțelege literația, trebuie să examinăm evenimente specifice în care se folosesc cititul și scrisul.
- ✓ Elevii au dezvoltate literații diferite, pe care le folosesc asociate cu diferite domenii ale vieții. Examinarea diferitelor culturi sau perioade istorice dezvăluie mai multe literații.
- ✓ *Practicile de literație* ale elevilor se situează în relații sociale mai largi. Acest lucru face
- ✓ necesară descrierea cadrului social al evenimentelor de literație, inclusiv a modurilor în care instituțiile educaționale susțin literația.
- ✓ Literația se bazează pe un sistem de simboluri. Este un sistem simbolic folosit pentru comunicare și, ca atare, există în relație cu alte sisteme de schimb de informații. Este o modalitate de a reprezenta lumea altora.
- ✓ Literația este un sistem simbolic folosit pentru a ne reprezenta lumea nouă înșine. Literația face parte din gândirea noastră. Face parte din *tehnologia gândirii.*
- ✓ Elevii au o anumită conștientizare, atitudini și valori cu privire la literație, iar aceste atitudini și valori le ghidează acțiunile.
- ✓ Literația are o istorie. Istoriile individuale de viață ale elevilor conțin multe evenimente de literație încă din copilărie, pe care se construiește prezentul.
- ✓ Un eveniment de literație are și o istorie socială. Practicile actuale sunt create din trecut [1, p.16].

O înțelegere a literației ca fiind multiplă, socială, culturală și ideatică poartă cu ea înscrieri ale puterii care conduc la ideea că „literația școlară" nu promovează literația doar ca un set de practici de literație cotidiene, care sunt apreciate în cadrul instituției educaționale. Prin participarea la practicile de literație, elevii sunt judecați de către profesori, elevii învață să demonstreze competență în moduri social adecvate, determinate de cultura clasei și a școlii. Practicile de literație conțin discursurile care modelează ideile membrilor despre ceea ce este valorizat în școală. În acest fel, practicile de literație sunt hegemonice și servesc la reproducerea discursului dominant al societății în sens larg și, la rândul lor, reflectă valorile, practicile și credințele comunităților individuale din care provin elevii. Astfel, practicile de literație ca entități sociale și culturale contribuie la construirea identităților de literație ale elevilor.

Concluzii:

1. Prin sinteza operată, constatăm că literația rămâne o provocare pentru educație, deoarece formarea unui elev cititor eficient reclamă „*trecerea" dincolo de text*, spre sensurile extinse ale acestuia, navigarea prin cantități mari de informații, valorificându-se *infocompetența.*
2. Premisele teoretice relevă că literația pentru învățare implică o activitate specifică, cu o multitudine de componente dinamice, instaurându-se *o nouă relație a elevului cu textul*, una de interacțiune.
3. Pe palierul analitic al literației un loc aparte îl ocupă *meraforele literației*: literația ca adaptare, ca putere, ca stare de grație. O construcție importantă în discernerea metaforelor literației sunt *practicile de literație.*
4. S-a dedus că *literația pentru învățare* se identifică cu a citi pentru a cunoaște și a gândi critic despre lumea sensurilor.
5. Devine evident faptul că literația este o practică socială, iar multiliteraâiile reflectă multiple forme de comunicare și de creare de sens, conducând la formarea *identității de literație* a elevilor.

BIBLIOGRAPHY:

1. Abodeeb-Gentile, T. A critical discourse analysis of classroom literacy practices in fourth grade: the critical moments. A Dissertation Presented. 2008. 293 p. Disponibil: https:// www.academia.edu/1539330. A_critical_discourse_analysis_of_classroom_literacy_practices_in_fourth_grade_The_critical_moments.
2. Cervetti, G., Damico, J., Pearson, F. Multiple literacies, new literacies and teacher education. În: Theory into Practice, 2006, vol. 45, nr.4, pp.378-386.
3. Cristea, R. Legătura dintre literație și dezvoltarea unei societăți. Disponibil: https://scoala9.ro/rezolvat-legatura-dintre-literatie-si-dezvoltarea-unei-societati/2018
4. De ce sunt importante competențele de literație și cum le poți verifica. Disponibil: https://curierulnational.ro/de-ce-sunt-importante-competentele-de-literatie-si-cum-le-poti-verifica/
5. Goldman, S.R. Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content. În: Future of Children, 2012, vol. 22, nr. 2, pp. 89-116.
6. Gritter, K., Bian,X., Kanehen, K. Contextualizing Metaphors of Literacy in Young Adult Literature (2000-2013). În: The Alan Review, 2015, vol. 42, nr. 2, pp.24-35.
7. Gunning, T.G. Creating literacy instruction for all students Boston. 2024, MA: Person. ISBN 978-0-13-816163-7.
8. Keefe, E.B., Copeland, S. R., Wat is literacy? The power of a definition. În: Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 2011, vol. 36, nr.3-4, pp. 92-99. ISBN 1540-7969.
9. Kovacs M., Răducanu A. De ce literația nu e egal cu alfabetizare. Disponibil: https:// scoala9.ro/editorial-de-ce-literatie-nu-e-egal-cu-alfabetizare/1388/
10. Literacy Development. Disponibil: https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/literacy-development
11. Mureșan, Al.-V. Despre literație sau rătăcirea într-o junglă terminologică și conceptuală. Universitatea Oradea. În: Literația. Cadre conceptuale și rezolvări didactice. Simpozionul naţional de didactică a limbii şi literaturii române Ediţia a XII-a Cluj, 25-27 noiembrie 2011. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2012, pp.16-52.. ISBN 978-606-17-0258-9.
12. Pamfil A. Literație și context cultural: caracteristici, consonanțe, tensiuni. În: Literația. Cadre conceptuale și rezolvări didactice. Simpozionul naţional de didactică a limbii şi literaturii române Ediţia a XII-a Cluj, 25-27 noiembrie 2011. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2012, pp.52-57. ISBN 978-606-17-0258-9.
13. Perry, K. What is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. În: Journal of Language and Literacy Education, 2012, vol. 8, nr. 1, pp. 50-71.
14. Pilgrin, J., Martinez, E.E. Defining literacy in the 21st century: a guid to terminology and sills. În: Journal of Literacy Education, 2013, vol. 1, nr.1, pp.60-65.
15. Scribner S. Literacy in three metaphors. În: American Journal of Education, 1984, vol.93, nr. 1, pp.6–21.

EDUCATION AND HUMAN BECOMING

Teodor Pătrăuță
Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: *Education consists, as psycho-pedagogical studies demonstrate, of an entire universe of formative influences and a complex system of actions intentionally exercised by the adult generation upon the developing generation. Through these actions, the psychological and physical development of young people is guided toward harmonious growth, in accordance with specific social models, while constantly taking into account the process of human becoming in relation to everything that is taking place in contemporary society.*

Keywords: *education; human becoming; personality; ideal; environment; heredity.*

Problema omului și a destinului său a fost una dintre cele mai prețioase și pasionante din istoria gândirii filosofice.De la cea dintâi unelță din piatră cioplită și până la computer,iar azi la folosirea A.I, de la locuința din peșteră și până la marile edificii elegante, de la visul antic al covorului zburător și până la nava cosmică, omul a străbătut un drum lung și plin de încercări mai mult sau mai puțin dramatice.Înzestrat cu podoabele inteligenței, rod al propriei sale istorii, omul a pătruns în cosmos, însă prea puțin se cunoaște pe sine însăși .

Grandioasa realizare a omului, prin educarea personalității sale, este darul cel mai de preț pe care și-l poate oferi lui însuși."Spun și magii, spun și regii că din câte-n lume avem, personalitatea este binele suprem" (Goethe - "Faust").

Așa cum relevă studiile de specialitate, omul este produsul interacțiunii complexe și specifice a factorilor naturali și sociali.Factorii principali care concură la dezvoltarea fizică și psihică a individului uman sunt: ereditatea, mediul și educația.

Psihologia nu neagă factorul ereditar în dezvoltarea psihicului, în formarea personalității, dar îl consideră numai ca punct de plecare și în strânsă unitate cu mediul și educația.Studiile psihologice atestă că ceea ce poate transmite ereditatea nu sunt caracteristici psihologice sau morale, ci anumite disponibilități ce facilitează achiziționarea unor caracteristici comportamentale, specific umane.

Esența formării personalității umane este decisiv determinată de complexul condițiilor de mediu.Copilul, arată Wallon (Jinga,1982), nu poate fi privit separat de mediul în care se desfășoară creșterea sa și care-l formează de la naștere. Mediul este reprezentat de totalitatea factorilor externi (Jinga,1982), naturali și sociali (economici, politici, culturali, religioși etc.), care acționează asupra individului și influențează dezvoltarea acestuia.

Mediul fizic (factorii climatici, modul de alimentație, îmbrăcămintea, adăpost) marchează devenirea umană.Studiile socilogice si cele psihologice (Jinga,1982) relevă că principala pondere a influențelor dezvoltării psihice a omului o deține mediul social. Comunitățile sunt relevante pentru această constatare . Procesul de umanizare se produce în mediul social, tot așa, degradarea umană, vicierea se produce în medii sociale favorizante pentru vicii și dezumanizare.

Literatura de specialitate atestă că dacă omul se dezvoltă în afara societății, într-o extremă izolare socială, culturală, devine sălbatic, se adaptează la condițiile de viață ale animalelor respective și adoptă comportamentul acestora. Multe relatări cu referință la astfel de întâmplări sunt exemple care dovedesc rolul mediului social pentru devenirea umană.

Studiile psihologice concluzionează că influența mediului social asupa dezvoltării psihice și devenirii umane este complexă, intensă, multilaterală. Mediul ambiant formează, marchează, determină formația personalității, îmbăiază individul cu obiecte culturale, acțiuni și conduite, infuzează formații după chipul și asemănarea acestuia.

Viața socială demonstrează, alături de studiile în domeniu că: "Educația este factorul cel mai complex și cel mai important, cu rol hotărâtor în dezvoltarea psihică și formarea personalității umane", de aceea se consideră că 9/10 din oameni sunt ceea ce sunt datorită puterii educației.

Copilul se umanizează cu adevărat numai în procesul învățării organizate (Neculau,1992),învățarea se vădește a fi una din condițiile umane cele mai importante ale psihogenezei copilului .

Educația constă, așa cum arată studiile psihopedagogice, într-un întreg univers de influențe formative, într-un complex sistem de acțiuni exercitate în mod intenționat de către generația adultă asupra generației în curs de dezvoltare, acțiuni prin care se direcționează evoluția psihică și fizică a tinerilor, evoluția armonioasă, în conformitate cu anumite modele sociale,luând permanent în calcul devenirea ființei umane în raport cu tot ce se întâmplă azi în societate.

Din analiza studiilor psihopedagogice reise că în procesul instructiv-educativ educabilul își însușește un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi, își dezvoltă capacitățile psihice, își însușește experiența de viață, devine capabil să participe la procesul creării de valori materiale și spirituale, își formează conștiința și conduita morală.Aceleași studii și cercetările psihopedagogice relevă adevărul că, educația grăbește și perfecționează dezvoltarea, iar rodul dezvoltării este afirmarea personalității. Educația este aceea care-i dă personalității conținut, care-i definește profilul .

Prin învățare și educație se dezvoltă inteligența, aptitudinea generală, care este instrumentul de luminare a drumului, instrument de luminare în planul cunoașterii.Inteligența, rod al proprei istorii a invidualității, pătrunde acolo unde ochii nu mai văd și descoperă cauze pe care simțurile nu le mai prind (Stoica,1982). Această aditudine, care ajută la multe realizări umane, se dezvoltă prin educație în proporție de 25% din întregul ei, așa cum atestă cercetările psihologice, lată de ce educația trebuie să realizeze infuzări de valori educative cât mai ample cu putință.

Așa cum atestă studiile de specialitate, hotărâtoare în dezvoltarea inteligenței umane, sunt condițiile de mediu și de educație (Piaget,1965), în care se dezvoltă individul.
Orientarea generală a factorilor educaționali este de a spori inteligența prin crearea unor condiții favorabile dezvoltării personalității.

Pledoaria pentru educație își trimite luminile peste veacuri. Astfel, un mare filosof și matematician german Gottfried Wilhelm Leibnitz(citat atribuit) susține rolul educației condensat în următoarea reflecție: “Cine este stăpân pe educație, este stăpânul lumii. Dați- mi în mână puterea educației și eu voi schimba fața lumii”.Din perspectiva pedagogică, esența tuturor acestor reflecții se găsește condensată în modelul de personalitate pe care societatea îl impune . Idealul educațional al școlii românești de azi stipulează valorificarea și desăvârșirea potențialului uman în vederea formării unei personalități armonioase și creatoare, capabilă să exercite rolurile cu care societatea o va investi, să degaje principii clare pentru conduita individuală, inițiative, acțiuni din spectrul cărora să se realizeze însăși direcția principală a progresului social.

În materializarea idealului educativ școala se deschide spiritului epocii, devine sursa cea mai importantă a valorilor care pregătesc și anunță viitorul.Învățământul se structurează ca sistem și își organizează resursele în vederea obținerii finalităților educaționale. Funcționarea ca sistem a învățământului îi dă posibilitatea să se mențină într-o stare optimă, să-și regleze sistemul pentru a realiza finalități potrivit comenzii sociale, influențând la rândul său, în mod hotărâtor, dezvoltarea societății. Tocmai datorită acestui rol, învățământul este considerat prioritate națională.

Analiza procesului de învățământ din perspectiva sistemică este un mod superior de a gândi și exprimă interrelația, autoreglarea potrivit cerințelor de optimizare.Paralel cu extinderea și perfecționarea sistemului de învățământ pe clase și lecții, au fost și sunt aplicare și alte moduri de organizare a procesului instructiv-educativ. Literatura pedagogică analizează aceste forme de învățare și educație ca modalități și variante ce duc la optimizarea procesului instructiv-educativ în școală.

Orientările noi din perspectiva modului de organizare își propus să promoveze activitatea în grup a elevilor și în acest fel să realizeze o mai bună adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale elevilor și stimularea activității lor.Se fac încercări de adaptare a procesului de învățământ la particularitățile psihice ale diferitelor grupe de elevi, de stimulare a activității elevilor, a interesului lor pentru studiu, de compensare în ceea ce privește modestia mediului social, în obiecte și acțiuni culturale și de civilizație.

Aceste modalități de abordare a procesului de învățare sunt folosite paralel cu lecția - formă de bază a procesului de învățământ - și cu organizarea pentru studiu a elevilor pe clase.La noi,

trăsătura caracteristică a acțiunilor de diferențiere a procesului de instruire, în planul organizării și desfășurării activității didactice cu colective de elevi, o constituie nuanțarea modalităților de lucru prin:

- îmbinarea activității cu clasa întreagă cu activități specifice de instruire, adaptate unor categorii de elevi: de recuperare; de pregătire intensivă a elevilor cu aptitudini, apți să realizeze performanțe mai înainte, de aprofundare și lărgire a orizontului de cunoaștere a unor domenii;
- adoptarea unor structuri de lecții care permit, în unele secvențe ale acestora, îmbinarea muncii independente cu acțiuni de dirijare nemijlocită a activității de învățare a unor elevi;
- alternarea judicioasă, echilibrată a diverselor moduri de instruire: frontală, pe grupe și individuală;
- diferențierea conținutului sarcinilor de lucru (ca volum și grad de dificultate) pentru secvențe de activitate indenepdentă a elevilor în lecție sau pentru activitatea de acasă;
- stimularea, pe parcursul lecțiilor, a tuturor elevilor clasei prin distribuția solicitărilor, în raport cu posibilitățile lor;
- organizarea și dirijarea ajutorului reciproc și colaborării între elevi etc.

Complexitatea procesului de învățământ, multitudinea obiectivelor pe care le vizează, marea diversitate a capacităților de învățare, a aptitudinilor și intereselor elevilor, schimbarea modalității de învățare în scopul de a o realiza afectiv, fac necesară utilizarea unei game variate de activități în vederea realizării finalităților educației,a devenirii ființei umane. În categoria acestor forme de desfășurare a procesului instructiv-educativ sunt incluse:

- consultațiile și activitățile suplimentare pentru sprijinirea elevilor care întâmpină dificultăți în însușirea conținutului instruirii;
- activități de aprofundare (cercuri științifice, tehnice, literare, artistice) de dezvoltare a aptitudinilor și intereselor elevilor pentru diferite domenii ale cunoașterii, în folosul celor care obțin performanțe înalte la unele discipline de învățământ. în multe cazuri, elevii pentru care se organizează asemenea activități, participă la olimpiade și concursuri școlare pe specialități;
- activități de informare științifică, culturală etc., realizate cu grupuri mai mici de elevi;
- excursii și vizite cu scop de lărgire a orizontului de cunoaștere a elevilor.

Alte activități instructiv-educative se realizează în conlucrare cu instituții specializate: cluburi ale elevilor, case ale tehnicii și informaticii, muzee, atelire.

Atât activitățile în afara clasei, cât și cele extrașcolare sunt complementare procesului de învățământ realizat prin lecții. Ele contribuie, în mod specific, la realizarea scopurilor generale ale activității de instruire și educație:

- pregătirea științifică și tehnică a elevilor;
- îmbogățirea informațiilor;
- formarea moral-civică a elevilor.

Funcția instructiv-educativă a acestor activități s-a dezvoltat pe măsura lărgirii acțiunii de educație sub influența ideilor educației permanente.Apărută în sistemul educației ca o soluție pentru compensarea lipsurilor existente în învățare și educație, ideea educației permanente a câștigat tot mai mult teren și adepți, ajungându-se astăzi să fie considerată drept un principiu programatic și organizator al oricărui tip de educație.

Educația permanentă are menirea să asigure armonizarea obiectivelor, conținuturilor, formelor, metodelor și mijloacelor educative pentru dezvoltarea armonioasă a personalității umane, ajutând atât individul, cât și colectivul pentru a-și dezvolta continuu capacitatea de învățare, de autoinstruire și autoeducare, de adaptare socială, culturală și profesională,contribuind din plin la vevenirea ființei umane și contribuin la resetarea permanentă a educației.

Din pespectiva educației permanente, învățământul va fi orientat în vederea dezvoltării aptitudinii creatoare față de cunoștințe, sporirea gradului de autonomie a elevilor, instruirea lor de a apela la canale informative și formative din afara instituției școlare, se va pune accent mai mare pe stimularea motivației elevilor față de învățarea din diverse surse, oferind și instrumentele necesare pentru autoeducație; instrucția va ceda treptat în fața educației, care formează, se va pune accent pe

dezvoltarea deprinderilor și aptitudinilor de învățare permanentă; se va insista încă din copilăria timpurie pe socializarea copiilor, pe formarea comportamentelor morale pozitive.

Prin educația permanentă se crează mijloace, forme, metode capabile să contribuie la adaptarea subiecților educați la noile realități. Se are în vedere continuarea acțiunii de înzestrare a copiilor și adulților cu instrumentele intelectuale și afective, cu pregătirea necesară pentru a face față noilor schimbări.

Raportat la țara noastră, cât și la studiile pedagogice și școlare, sistemul educației permanente cuprinde:

- educația în familie;
- educația în școală;
- educația în procesul muncii;
- educația de masă;
- educația religioasă;
- activități cultural-educative în cluburi, case de cultură, biblioteci, muzee, școli populare de artă, case pentru tineret, centre de informatică, mijloace mass-media.

Acționând prin forme variate și specifice se asigură formarea armonioasă a personalității elevilor.Educația permanentă se constituie ca un ansamblu de obiective, forme și mijloace de acțiune puse la dispoziție de societate membrilor săi pentru realizarea unui proces continuu de formare pe multiple planuri, a afirmării depline a personalităților creatoare.Bazată pe formarea unei motivații interioare și a deprinderilor de activitate independentă, de la cea mai fragedă vârstă, învățarea se dezvăluie în toată complexitatea ei.

Sistemul educaativ structurează noi forme de activitate specifice, cu aspecte largi de manifestare și afirmare în diferite domenii de activitate și printr-o vastă și diversă rețea de instituții, forme și mijloace puse la dispoziție pentru educație și autoeducație.

- implicarea activă în învățare.

Literatura psihopedagogică descrie un mediu de învățare care încurajează elevii să muncească la un înalt nivel calitativ. Acest mediu trebuie căutat, cercetat, valorificat.

Educabilii lucrează în colaborare, într-o mare varietate de situații, care implică activitatea în grupuri eterogene.Unele măsuri din program privesc reorganizarea conținuturilor în scopul evitării memorării excesive; formarea unor deprinderii de muncă intelectuală, concordanță cu noile informații științifice.Activitățile în sfera lecției vin să completeze asimilarea de informații, priceperi și deprinderi, exersarea aptitudinilor și a înclinațiilor.

În lumina tradiției de peste veacuri a învățământului ce completează învățarea de la lecții, constelații de forme vin să întregească realizarea obiectivelor cadru și de referință. Textele oferite de manuale nu satisfac întreaga gamă de informații prevăzute în obiectivele amintite. Noile orientări preconizează promovarea unei școli centrate pe elev, care să țină seama de interesele și trebuințele lui specifice și de cele ale societății. în lumina acestor viziuni, trebuie gândite și organizate multe activități de învățare și activități educative care să stimuleze curiozitatea și interesul și să completeze cunoașterea cu informații culturale. Acest principiu a fost susținut și de pedagogul francez Celestin Freinet. Ele relevă rolul cunoștințelor ca și al mediului ambiant care să ajute elevul să-și construiască structurile minții, care să-i permită să-și formeze cultura necesară.

Orientarea este ca elevii să-și dezvolte la maxim capacitățile prin folosirea, într-un mediu educativ adecvat, a unui material adecvat informațional și a unor tehnici care să-i asigure scopul învățării.Este remarcabilă străduința acestui mare pedagog de a ține seama, atât de exigențele individuale, cât și cele sociale, de a realiza o sinteză a socialului cu individualul,care să contribuie din plin la armonizarea educației cu devenirea ființei umane.

Freinet are conștiința faptului că, la intrarea în școală copilul poartă amprenta propriei istorii, a mediului natural și mai cu seamă culturală de viață, a nevoilor, a aspirațiilor ca și a posibilităților de care dispune. Ori, a centra școala pe elev, înseamnă a considera toate acestea, a respecta copilul pe care îl educi și a-l pregăti pentru nevoile societății.

Marele pedagog român I.C. Petrescu susține că," oricât de departe am ajunge în cultură, oricât de largă și de consistentă ar fi experiența noastră, rămânem legați de locurile în care am crescut și ne-

am format, că modul nostru de formare inițial ne va marca toată viața, că nimeni nu ne poate rupe sau șterge din suflet impresiile din copilărie și primii ani ai formării noastre școlare,adevenirii noastre”(Petrescu,I,C.,1973).

Pedagogia socială remarcă faptul că dezvoltarea competenței cognitive este dependentă de situațiile sociale, că moștenirea socioculturală și mediul social contribuie la modelarea gândirii individuale.

Din această perspectivă se abordează mediul școlar ca microsistem social cu influențe marcante asupra formației individuale. Implicarea în grupuri de elevi se concepe ca un mediu favorizant, un mediu de experiență socială care contribuie la construcțiile cognitive individuale. De aici importanța formării grupei de elevi de un mediu favorizant în informația culturală și de conduită a fiecărui membru.

Din această orientare, cât și din experiența didactică se abodează structurarea unor forme de învățare cu elevii, care să satisfacă tratarea problematicii individuale a fiecărui copil, cooperarea între dascăl și copii în procesul de învățare, învățarea globală, activitatea învățării, învățarea afectivă, motivarea învățării, învățarea adecvată în timp și spațiu, învățarea pe grupe de elevi, realizarea scopului formativ al educației, stimularea proceselor intelectuale și exersarea operațiilor de gândire, exersarea laturii morale la copii, colaborarea cu părinții și cu instituții locale, acțiuni de autogospodărire și dotare a clasei, cunoașterea elevilor și a familiei.

Dascălul este cel care organizează clasa, care alege tehnicile de grup și instrumentele necesare în învățare, în funcție de nevoile copilului și ale grupului.Dascălul are sarcina să dezvolte interesele fiecăruia, să creeze un mediu polivalent, incitator pentru cunoaștere și creativitate, să fie un ajutor discret în învățare pentru fiecare elev, să aducă surse de documentare suficiente, să canalizeze gândirea, să favorizeze comunicarea, să coopereze la realizarea strategiilor individuale de studiu, să organizeze munca colectivă, să depășească situațiile de blocaj, să aibă o atitudine de încurajare pentru fiecare elev.Dascălul trebuie să aibă un simț de observație deosebit pentru a ghici trăirile din sufletul elevului.Rolul complex al dascălului impune sarcini multiple în procesul de pregătire și pentru realizarea acțiunilor de învățare.

Luarea în considerare a trebuințelor și intereselor elevilor, încurajarea tendințelor lor intelectuale, dezvoltarea imaginației și creativității nu trebuie să ducă la o activitate dezordonată, ci la posibilitatea de a alege variante diverse.Aserțiunea că “succesul în educație depinde în mod evident de calitatea celui care o realizează” duce la ideea că profesorul trebuie să dovedească o bună pregătire profesională, creativitate, spirit de observație, spontaneitate, spirit de colaborare și receptivitate la nou, să încurajeze inițiativele personale.

Dacă lecția își cere tributul său prin multe reguli, activitățile adiacente lecției vin să completeze volumul de informații, aduc o altă manieră în ceea ce privește metodologia învățării și educației, a spațiului de învățare și a spectrului de cunoștințe, o tratare interdisciplinară și globală, o învățare afectivă și cooperantă, o motivație intrinsecă a învățării, o abordare a acțiunii de învățare cu multe elemente de joc, un scenariu ales de elevi și dascăli.

Școala, ca factor activ al progresului, utilizează cele mai diverse și eficiente modalități care să asigure și să stimuleze creșterea ritmului de însușire a cunoștințelor, potrivit exigențelor societății contemporane.

În lumina acestor orientări profesorul selecționează forme și mijloace de instrucție și educație prin care să materializeze programul de optimizare a învățământului.Inspirat din tradiția învățământului românesc și din studiul documentelor școlare, el experimentează formele de activități complementare care vin în sprijinul învățării depline, a învățării performante.Se cuvine a aminti o altă reflexie despre rolul mediului și infuzarea culturală și morală a personalității invidului,în devenirea sa umană.

Prin rolul formativ al întregii personalități, prin aportul axial în procesul de formare și integrare, mediul și educația au devenit în viața omului factori care îl formează cel mai mult și îl legitimează în fața culturii, civilizației și istorie.Din această perspectivă, pedagogia și didactica modernă vin cu orientarea pentru a crea medii specifice de învățare și de educare la școlari.

Se preconizează ca laboratoarele, clasele și cabinetele să fie înzestrate cu obiecte cognitive și materiale didactice care să îmbogățească volumul de informații pe domenii de învățare,ceea ce se întâmplă acum în toate școlile din țară.

Așa cum atestă pledoariile pentru organizarea învățământului , în situații de învățare concretizate în mediul ambiant și prin acțiunile create se realizează infuzare bogată în informații și o dinamizare în acțiunile de învățare.Prin mediul bogat în obiecte cultural,e în informații, multe sunt însușite fără voia educabilului, aspectul formativ al personalității se conturează și se cizelează potrivit stimulilor mediului ce ne "îmbăiază".

Câmpul educativ desemnează toate faptele fixice, biologice, sociale, psihologice (conștiente și inconștiente) existente la un moment dat pentru un individ sau un grup de indivizi cărora le determini comportamentul,devenirea sa .

Literatura psihopedagogică, prin analizele și cercetările întreprinse atestă că în condițiile existenței unei ființe umane, a unei colectivități, a unei activități sunt determinate de spectrul factorilor situaționali. Existența noastră este permanent raportată la situațiile date.Învățarea școlară aduce "situații educative" care intervin în realizarea unor modificări în planurile cognitiv, afectiv-atitudinal și operațional ale subiectului.

La structurarea situațiilor de învățare trebuie să se țină seama că nu un factor concură la realizarea învățării, ci un complex de factori de natură interioară a copilului, de mediul fizic și educativ.

Poziția și importanța diferiților factori ai câmpului educativ sunt apreciate din perspectiva semnificației lor pentru subiectul situației, ceeace duce la o selectare și structurare anume a acestor factori. Rolul educatorului este de a stimula semnificația factorilor ce duc la o învățare optimă și o conturare a formației armonioase a personalității copiilor.

Se cuvine a crea acele medii stimulative de învățare în cadrul cărora copilul să beneficieze de situații cognitive multiple, să-i fie create predispoziții pentru învățare prin formarea motivației și prin crearea unor trăiri afective pozitive.

Rolul profesorului nu trebuie să fie înțeles în a preda și verifica, în a nota, aprecia și sancționa,profesorul este creatorul situațiilor de învățare la educabili. El organizează mediul educativ care cuprinde o constelație de factori: factori interni - motivația pentru învățare, pentru o anumită atitudine.

Profesorul este cel care folosește variate strategii pentru a forma motivația învățării la școlari. Maniera de lucru se referă la colaborarea cu elevii în a găsi valoarea motivației pentru ei, în a găsi căi de a face învățarea cât mai plăcută și mai folositoare. Prin încercările întreprinse în învățare la diferite obiecte, educabilii trebuie puși să-și analizeze și evoluția formației lor prin învățare.

Copiii și tinerii trebuie făcuți să înțeleagă că așa cum, prin practicarea sportului se formează multe însușiri și calități, tot așa prin aplicarea exercițiilor minții se dezvoltă inteligența.Când învățăm o poezie, pe lângă că vom ști poezia, prin memorarea ei, ne exersăm și memoria, ne-am îmbunătățit memoria. Dacă rezolvăm probleme, suntem mulțumiți că am știut rezolvarea, dar ne-am exersat și gândirea.

Prin analogie cu alte acțiuni prin care se formează și se dezvoltă copilul, în diferite componente ale formației sale, îi demonstrăm că prin învățare el își crează niște condiții superioare în formarea și devenirea sa.

O altă modalitate de a forma și motiva educația pentru învățare este stimularea curiozității intelectuale, științifice, artistice, practice.Prin crearea condițiilor stimulative, din exterior, se va infiltra, se va impulsiona atitudinea de cunoaștere, se va mări efortul de voință ce presupune asimilarea de cunoștințe.

La rândul său, dascălul încearcă să folosească aceste medii infuzate cu atâta esență educativă în formarea și exersarea devenirii umane.Orientarea profesorului de azi este să creeze medii cu valențe educative în procesul devenirii copiilor, prin învățare și socializare, folsind alte forme de învățare și formare în afară de lecție. în aceste forme de învățare își găsește mediul învățarea afectivă.Prin activitățile în afară de lecție se realizează într-o măsură mai bună: cunoașterea elevului, folosirea mai lejeră a timpului, învățarea afectivă, folosirea altor câmpuri educative.Activitățile în afara lecției

permit completarea informațiilor cognitive cu noi cunoștințe, realizează noi surse de informații pentru elevi și dau bucuria lucrurilor noi, realizează atitudini active din partea elevilor.

Orientarea este ca elevii să fie familiarizați cu căile care duc spre anumite adevăruri, observații, ipoteze, experimente, investigații, acțiuni problemă etc.În aceeași ordine de idei ni se pare foarte semnificativă următoarea remarcă a lui J.S. Bruner: "învățarea nu trebuie realizată unui grup de spectatori, ci unor participant"(Bruner,J.S.,1986,pag.123).

Profesorul trebuie să cultive la elevi atitudini, la care ajung dacă li se cere să descopere criterii de clasificare pe baza observării și comparării, să facă analogii pentru exersarea gândirii și a tehnicilor de memorare.

Pedagogia optează ca în studierea oricărui obiect de învățământ predarea să pornească de la natura științei corespunzătoare. Organizarea intelectuală este o construcție și nu un reflex: "Copilul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face și nu prin acelea care se fac în fața lui" (Șofran,Grigoriu,1976).

Din perspectiva didacticii moderne activitatea de cunoaștere desfășurată în procesul de învățământ trebuie să urmărească două obiective principale:

- îmbogățirea și restructurarea continuă a cunoștințelor;
- perfecționarea activității de cunoaștere.

Cel de al doilea obiectiv este prioritar în modernizarea procesului de învățământ actual, în sporirea eficienței învățării. Din această orientare, educația intelectuală trebuie să fie o educație prin știință; elevul trebuie să-și însușească spiritul investigator al științei prin confruntarea experienței sale cu cea a științei.Experiența educabilului este una trăită simplu și interpretată cu mijloace simple de cunoaștere, abia în curs de costituire.Cu ajutorul experiențelor de învățare organizate de învățător, elevului i se infuzează noi experiențe de cunoaștere, noi căi de investigație.

O formă de activitate de învățare care și-a dovedit eficiența și care imprimă colaborare în realizarea sarcinilor și care recuperează experiența școlarului este munca de echipă, de grup.Eficiența rezolvării în grup a problemelor este mai mare decât în activitatea individuală. Membri echipei fac schimb de informații, de idei, se corectează unii pe alții; învățarea și munca în grup, cooperarea dezvăluie idei noi, părerile unora pot genera noi idei în mintea altora.Dezbaterile în echipă duc la o dezvoltare a flexibilității gândirii, la înlăturarea stereotipiilor și rigidității în activitatea intelectuală,considerăm că toate acestea au un impact major în ce privește devenirea ființei umane la ora actuală.

Există un cult în sufletul dascălilor, cult ce și l-au format din tradiția învățământul românesc și din dorința de a realiza un mediu pentru învățare, ce impune respect.Reflecția atât de cunoscută "Omul sfințește locul" și cu atâta esență educativă este imprimată în sufletul fiecărui dascăl, care prin tot ce face încearcă să materializeze acest ideal educativ, de a realiza devenirea ființei umane.

Orientările pedagogice actuale analizează situațiile educative ca fiind complexul factorilor externi și interni semnificativi pentru subiectul uman, ce interacționează global și parțial, având ca efect restructurări în plan personal. Situațiile educative au consecințe formative și în mod spontan,consecințe care au scăpat din sfera preocupărilor specialiștilor de azi,probabil viitorul va oferi noi și noi forme și modalități în ce privește devenirea ființei umane prin educație ,mai ales azi o dată cu apariția și dezvoltarea inteligenței artificiale,vom vedea...

BIBLIOGRAPHY:

1. Bruner,J.S.(1986),*ActualMind,PossibleWords*,Cambridge,MA:H.arvard University Press
2. Cernea. I. (1999). *Educația 2000: Un proiect inedit în sprijinul reformei educaționale*. Învățământul Primar. (3-4).
3. Cristea, S. (1991*). Învățământul primar în perspectiva reformei școlii românești.* Învățământul Primar, (1).
4. Georgescu. D. (1999). *Reforma învățământului și învățarea școlară.* Învățământul Primar, (3-4).
5. Georgescu, E. (1991). *Jocul didactic și bucuria de a învăța*. Învățământul Primar. (1).
6. Gerghit. I.. Radu. I. E., Popescu. I.. & Vlăsceanu. L. (1998). *Didactica: Manual pentru școlile normale.* Editura Didactică și Pedagogică.
7. Golu. M. (1999). *Exigențele psihologice ale realizării funcției formative a învățării în școala primară.* Învățământul Primar. (3—4).
8. Ionescu. M., & Chiș, V. (1992). *Strategii de predare-învățare.* Editura Științifică.
9. Ionescu,M.,(2007),*Instrucție și educație*,Editura Vasile Goldiș University Press.
10. Jinga. 1. (1982). *Educația permanentă: Probleme fundamentale ale pedagogici.* Editura Didactică și Pedagogică.
11. Jinga. 1., & Negrcț. 1. (1994). *Învățarea eficientă.* Colecția Paideia.
12. Locke. J. (1920). *Câteva idei asupra educației* (G. Coșbuc. Trad.). București.
13. Mărgineanu, N. (1973). *Condiția umană.* Editura Științifică.
14. Marian. *C., &* Călin, C. (1995). *Procesul instrucliv-educaliv. în Instruirea școlară.*Editura Didactică și Pedagogică.
15. Mcscșan, N. (1999). *Elemente de educație globală.* Învățământul Primai-, (3^f).
16. Neculau. A. (1992). *Câmpul educativ și „puterea școlii*". Revista de Pedagogie. (3-4)
17. Nicola, I. (1994). *Pedagogie.* Editura Didactică și Pedagogică.
18. Nicola. I.. & Drăgan. 1. (1995). *Cercetarea psihopedagogică.* Tipomar.
19. Oprescu. N. (n.d.). *Activism și activizare in procesul învățării.* Editura Didactică și Pedagogică.
20. Pătrăuță,T.(2010),*Fundamentele pedagogiei,*Editura Vasile Goldiș University Press
21. Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței.* Editura Științifică.
22. Popescu. E. (1993). *Pedagogie preșcolară.* Editura Didactică și Pedagogică.
23. Popescu. P., & Roman. 1. (1980). *Lecții in spiritul metodelor active: Cercetări experimentale.* Editura Didactică și Pedagogică.
24. Petrescu,I.C.,(1973),*Școala activă,*Edi tura Didactică și Pedagogică.
25. Radu. N. (1976). *Învățare și gândire.* Editura Științifică.
26. Salade. D. (1999). *Școala în centrul acțiunii sociale.* Învățământul Primar. (1-2).
27. Saladc, D.. el al. (1982). *Didactica.* Editura Didactică și Pedagogică.
28. Stoica. D., & Stoica. M. (1982). *Psihopedagogia școlară.* Editura Scrisul Românesc.
29. Șolfan. O.. & Grigoriu. B. (1976). *Coordonate alepredării-învățării din perspectiva didacticii moderne.* Editura Didactică și Pedagogică.

CREATIVE WRITING COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND TYPOLOGICAL DIMENSIONS

Silvia Golubiţchi
Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova
Georgeta Crivoi
PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article investigates the conceptual foundations and typological dimensions of creative writing competence in primary education, with particular reference to the role of Information and Communication Technologies (ICT) in supporting its development. Drawing on a systematic analysis of theoretical frameworks from Romanian, Moldovan, and international pedagogical literature, the study defines creative writing as a complex, multidimensional competence that integrates cognitive, linguistic, and affective-motivational dimensions. The article examines the main types of creative writing practised in primary classrooms — narrative, descriptive, poetic, and journal writing — and analyses the methodological approaches that support their development. Special attention is given to the dual nature of written communication competence: functional accuracy and creative expressiveness. The findings confirm that systematic integration of ICT tools, combined with coherent pedagogical strategies and appropriate teacher training, significantly enhances pupils' creative writing competence, motivation, and metacognitive awareness. The study contributes a theoretically grounded and practically applicable framework for creative writing pedagogy in primary education.*

Keywords: *creative writing competence; primary education; ICT integration; writing typology; formative assessment.*

Introducere

Scrierea creativă reprezintă una dintre competențele fundamentale ale educației primare, cu impact profund asupra dezvoltării cognitive, lingvistice și afective a elevilor. În contextul actual, marcat de digitalizarea accelerată a societății și de transformările profunde ale mediului educațional, integrarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC) în procesul de predare-învățare a scrierii creative devine o necesitate, nu doar o opțiune. Platformele digitale, aplicațiile educaționale și resursele multimedia nu doar că facilitează procesul de învățare, dar îi și motivează pe elevi să participe activ la procesul de scriere [Nasser, 2017].

Tematica formării competenței de scriere creativă prin TIC la elevii de vârstă școlară mică este extrem de relevantă pentru educația modernă, reflectând o abordare inovativă care pune accent pe creativitate, pe învățarea prin descoperire și pe utilizarea tehnologiilor ca instrumente de stimulare a imaginației și a gândirii originale [Golubitchi, 2016; Marin & Golubchi, 2023]. Prezentul studiu își propune o analiză conceptuală și tipologică a competenței de scriere creativă, valorificând repere teoretice din literatura pedagogică română, moldovenească și internațională.

Abordări conceptuale ale scrierii creative

Scrierea creativă este definită în literatura de specialitate printr-o diversitate de perspective, care reflectă caracterul său complex și multidimensional. Harmer (2007) afirmă că scrierea creativă presupune valorificarea imaginației și expresivității în vederea producției unor texte cu finalitate estetică, menite să provoace emoții și reflecții în rândul cititorilor [37]. În sens similar, Sullivan (2020) subliniază că originalitatea reprezintă o trăsătură definitorie a scrierii creative, autorul dispunând de libertatea de a explora idei și perspective inedite [88].

Șchiopu (2022) definește scrierea creativă ca depășirea și provocarea limitelor, zidire, făurire, act creator, capacitatea de a modela în forme noi și diferite o anumită experiență, de a găsi soluții noi și de a formula idei originale [89]. Conform lui Hembrey (apud Șchiopu, 2022), scrierea creativă întrunește trei dimensiuni complementare: Cap (activitate a minții, care transmite idei), Inimă (proces

afectiv, care transmite trăiri și sentimente) și Mână (îndeletnicire și deprindere ce necesită practică) [39].

Fitria (2021) definește scrierea creativă ca exprimarea gândurilor și emoțiilor într-un mod poetic, utilizând experiențe din viața reală pentru a crea sens, accentuând caracterul literar și scopul de a implica cititorul prin stimularea imaginației [29]. Sălcudean și Stănescu (2014) o descriu drept „arta de a inventa, de a născoci, de a concepe în cel mai creativ și convingator mod posibil, spunerea de neadevăruri cu scopul de a revela adevăruri despre lume și despre locul nostru în lume" [81, p. 74].

Definițiile moderne extind conceptul de scriere creativă la orice formă originală de compoziție, care depășește limitele scrierii academice sau tehnice, incluzând povestiri, poezii, dramaturgie, proză sau jurnalism creativ. Accentul cade pe măiestria narativă, dezvoltarea personajelor și a intrigii, precum și pe expresivitatea estetică a textului [Wang, 2019; Barton et al., 2023].

Competența de scriere creativă: dimensiuni și componente

Competența de scriere creativă reprezintă un construct complex, care îmbină cunoștințe teoretice, abilități practice și atitudini motivaționale necesare pentru generarea de texte originale, expresive și adaptate unui scop comunicativ specific. În viziunea curriculară contemporană, competența se structurează pe trei dimensiuni interdependente [Marin & Golubchi, 2023; Golubitchi, 2016]:

- **Dimensiunea cognitivă** – include reprezentările mentale, strategiile de organizare a ideilor (planificare, structurare) și procesele metacognitive (autoevaluare, revizuire) care permit elevului să elaboreze un mesaj coerent și creativ.
- **Dimensiunea lingvistică** – cuprinde stăpânirea limbii (lexic, morfosintaxă, stilistică) și capacitatea de a jongl a cu registre diferite, figuri de stil și procedee narative, pentru a conferi originalitate și expresivitate textului.
- **Dimensiunea afectiv-motivațională** – reflectă încrederea în propria competență de a crea, disponibilitatea de a-și asuma riscuri stilistice și deschiderea spre feedback, factori esențiali pentru menținerea unei atitudini creative pe termen lung.

Procesul de formare a scrierii creative se recomandă a fi structurat sistematic pe trei etape interdependente: pre-scriere, scriere și post-scriere [Van Waes et al., 2014]. Etapa de pre-scriere are rolul de a stimula gândirea divergentă și de a facilita generarea de idei. În etapa de scriere, elevii transpun ideile în forme literare concrete. Etapa de post-scriere se concentrează pe revizuire, editare și evaluare, permitițd rafinarea produselor finale și integrarea feedback-ului [Rini & Cahyanto, 2020]. Harmer (2007) precizează că scrierea creativă implică o organizare logică a ideilor, respectând principiile coerenței și coeziunii textuale, indiferent de genul literar abordat [37]. Rosa și Escholz (2000) evidențiază că scrierea creativă presupune o unitate tematică bine definită și o progresie logică a ideilor [78].

Tipurile de scriere creativă în clasele primare

Scrierea creativă în clasele primare cuprinde forme variate de exprimare, adaptate nivelului de înțelegere al copiilor, care le permit să exploreze diverse moduri de comunicare scrisă și să-și formeze o relație pozitivă cu limbajul [Bishop, 1992; Fitria, 2021].

Scrierea narativă este una dintre cele mai frecvente forme de scriere creativă în în vățământul primar. Prin povestiri, copiii își pot crea propriile lumi imaginative, în care personajele și evenimentele reflectă adesea preocupările, aspirațiile și temerile lor. Această formă de exprimare le permite elevilor să exerseze vocabularul, structura frazelor și abilitățile narative, cum ar fi organizarea cronologică a evenimentelor și construirea unui fir logic al acțiunii [Harmer, 2007].

Scrierea descriptivă ocupă un loc important în procesul educațional, oferind elevilor ocazia să se concentreze asupra detaliilor și să-și dezvolte sensibilitatea față de lumea înconjurătoare. Prin exerciții de descriere, copiii în vață să observe și să exprime ceea ce văd, aud sau simt, utilizând un limbaj bogat și expresiv.

Scrierea poetică le permite elevilor să exploreze ritmul, rima și imaginația lingvistică. Poezia nu doar că dezvoltă competențele lingvistice, ci îi ajută pe elevi să-și exprime emoțiile într-un mod artistic și să-și dezvolte sensibilitatea estetică.

Jurnalul personal reprezintă o metodă eficientă de a dezvolta scrierea creativă, oferind elevilor un spațiu sigur pentru a-și exprima emoțiile și ideile, contribuind la dezvoltarea abilităților de autoreflecție și autoexprimare [Morley, 2007].

Integrarea TIC în procesul de scriere creativă a adus noi oportunități pentru diversificarea tipurilor de exprimare: povestiri digitale, benzi desenate create pe calculator sau scrierea colaborativă pe platforme online. Aceste instrumente nu doar că îi motivează pe elevi să participe la activități creative, ci le oferă și posibilitatea de a-și prezenta lucrările într-un mod inovator și atractiv [Uslu & Uslu, 2021; Hashim et al., 2023].

Rolul TIC în formarea și evaluarea competenței de scriere creativă

Integrarea eficientă a TIC în școlile primare este un proces care necesită o abordare atentă, planificată și susținută atât de profesori, cât și de toți actorii implicați în educație. Platformele digitale de tip Google Classroom sau Seesaw permit cadrelor didactice să distribuie sarcini de scriere creativă, să colecteze lucrările elevilor în format digital, să ofere feedback personalizat și să urmărească evoluția fiecărui elev [Garrison & Anderson, 2003; Mayer, 2009].

Aplicațiile de scriere digitală, precum Book Creator, Storybird sau Story Jumper, îmbină evaluarea formativă cu motivația intrinsecă a elevilor. Prin funcțiile de comentariu, revizuire și publicare, aceste aplicații transformă scrierea într-un proces social și reflectiv, în care feedback-ul colegilor și al profesorului devine parte integrantă a construcției textului [Uslu & Uslu, 2021]. Cercetările în domeniu confirmă că scrierea în mediu digital stimulează motivația elevilor și crește implicarea lor activă în procesul de revizuire și ameliorare a textelor proprii [Graham et al., 2020].

Evaluarea formativă a competenței de scriere creativă presupune instrumente specifice, adaptate particularităților acestei competențe complexe, aspect abordat sistematic în literatura de specialitate din Republica Moldova [Marin & Golubchi, 2023; Golubitchi, 2016]. Instrumentele specifice includ: grile de observare a procesului de scriere, fișe de autoevaluare și interevaluare, portofolii digitale, rubrici de evaluare analitică și holistică, jurnale de reflecție, precum și feedback-ul structurat oferit de profesor sau generat prin platforme digitale [Șchiopu, 2022].

Practicile educaționale inovative demonstrează că adoptarea progresivă a TIC, corelată cu formarea adecvată a cadrelor didactice și cu o viziune pedagogică coerentă, poate conduce la rezultate remarcabile în motivația și performanța elevilor în domeniul scrierii creative [Nasser, 2017; Ionescu, 2015].

Abordări metodologice pentru dezvoltarea scrierii creative

Dezvoltarea competenței de scriere creativă necesită abordări metodologice bine structurate, care să ofere elevilor contextul potrivit pentru explorarea și exersarea competențelor lingvistice. Un prim pas este încurajarea libertății de exprimare, prin exerciții de brainstorming sau improvizație literară, care stimulează spontaneitatea și imaginația [Burke & Tinsley, 1992].

Integrarea strategiilor de modelare permite profesorilor să prezinte elevilor exemple de texte creative, analizând împreună structura, stilul și tehnicile utilizate de autori. Prin imitarea inițială a modelelor oferite, elevii pot dezvolta treptat propria voce creativă, dobândind încredere în capacitățile lor de scriere [Calkins, 1994].

Metodele interactive, cum ar fi scrierea colaborativă, sunt deosebit de eficiente. Prin lucrul în grupuri, elevii își împartășesc ideile, primesc feedback și în vață din perspectivele colegilor. Scrierea colaborativă permite elevilor să-și îmbunătățească abilitățile de revizuire și editare, în vățând să aprecieze importanța procesului de perfecționare a unui text [Assimonye & Ibe, 2019].

Activitățile ludice, gamificarea și jocurile de cuvinte reprezintă o metodologie eficientă pentru stimularea scrierii creative. Cercetările în domeniu confirmă că în vățarea prin joc stimulează motivația intrinsecă și creativitatea elevilor, creinâd un context educațional în care aceștia participă activ, fără a resimți presiunea eșecului [Paul, 2005].

Reflect ia asupra procesului de scriere este o altă abordare metodologică esențială. Profesorii pot încuraja elevii să-și analizeze propriile texte, identificand punctele forte și aspectele care necesită îmbunătățire. Această autoreflecție ajută elevii să-și dezvolte o înțelegere mai profundă a procesului creativ și să-și asume responsabilitatea pentru progresul lor [Murray, 2009].

Concluzii

Analiza conceptuală și tipologică realizată în prezentul studiu confirmă că scrierea creativă reprezintă o competență multidimensională, a cărei formare sistematică în în vățământul primar are un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive, lingvistice și afective a elevilor. Clasificarea tipurilor de scriere creativă — narativă, descriptivă, poetică și jurnalieră — oferă cadrelor didactice un cadru structurat de intervenție pedagogică, adaptat nevoilor și stilurilor de în vățare ale elevilor din ciclul primar.

Integrarea TIC în acest demers nu constituie un scop în sine, ci un mijloc pedagogic valoros, cu condiția utilizării sale într-o viziune coerentă, centrată pe dezvoltarea competenței. Platformele digitale, aplicațiile de scriere colaborativă și instrumentele de feedback formativ oferă posibilități reale de personalizare și monitorizare continuă a progresului fiecărui elev. Eficiența acestor instrumente depinde în mod esențial de formarea adecvată a cadrelor didactice și de menținerea unui echilibru sănătos între evaluarea digitală și cea tradițională.

Studiul de față propune un cadru teoretic solid pentru înțelegerea scrierii creative ca dimensiune fundamentală a educației primare, și oferă totodată un punct de plecare pentru dezvoltarea unor strategii și practici educaționale inovatoare, validate în contextul învățământului primar din Republica Moldova.

BIBLIOGRAPHY:

1. Assimonye, N., & Ibe, E. (2019). Teaching creative writing: Requirements and approaches. Journal of Education and Practice.
2. Barton, G., Baguley, M., & MacDonald, A. (2023). Creative writing in primary education: A meta-analytic review. Cambridge Journal of Education. ISSN 0305-764X.
3. Bishop, W. (1992). Working Words: The Process of Creative Writing. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
4. Burke, C., & Tinsley, M. B. (1992). The Creative Process. Boston: Bedford, St. Martin's.
5. Calkins, L. (1994). The Art of Teaching Writing. Portsmouth, NH: Heinemann. ISBN 978-0-435-08817-7.
6. Fitria, T. N. (2021). Creative writing: Definition, types and purposes. Ebony – Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature, 1(1). ISSN 2776-4664.
7. Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-Learning in the 21st Century. London: RoutledgeFalmer.
8. Golubițchi, S. (2016). Formarea competenței de scriere creativă la elevii de vârstă școlară mică. Chișinău: Ed. Universitas. ISBN 439-8521-6310-77.
9. Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning: A meta-analysis. Review of Educational Research, 90(2), 179–226.
10. Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching (4th ed.). Harlow: Pearson Education. ISBN 978-1-4058-4773-8.
11. Hashim, H., Musa, M. H., & Hashim, S. (2023). Using iPads in creative writing among primary school students. International Journal of Education and Literacy Studies, 11(2), 95–104.
12. Ionescu, M. (2015). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia. ISBN 978-973-35-0526-6.
13. Marin, M., & Golubchi, S. (2023). Formarea competenței de scriere în în vățământul primar: aspecte de evaluare. Ghid metodologic. Chișinău: Învățătorul Modern (Cavaioli). ISBN 978-9975-59-263-5.

14. Mayer, R. E. (2009). Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
15. Morley, D. (2007). The Cambridge Introduction to Creative Writing. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-54754-3.
16. Murray, D. M. (2009). Teach Writing as a Process Not Product. În S. Perl (Ed.), Landmark Essays on Writing Process. Davis, CA: Hermagoras Press.
17. Nasser, M. (2017). Students' Attitude and Motivation Towards E-learning. ICAS-20 Conference Proceedings.
18. Paul, R. (2005). Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
19. Rini, A. S., & Cahyanto, B. (2020). A guide to creative writing tasks for primary school students. Journal of Primary Education Research, 3(2), 180–195.
20. Rosa, A., & Escholz, P. (2000). Subjects and Strategies: A Rhetoric and Reader (8th ed.). Boston: Bedford/St. Martin's.
21. Sălcudean, N., & Stănescu, E. T. (2014). Manual de scriere creativă. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. ISBN 978-973-595-753-7.
22. Sullivan, C. (2020). What is creative writing? Southern New Hampshire University Newsroom. Disponibil: https://www.snhu.edu.
23. Trauşan-Matu, C. (2014). Scriere creativă şi comunicare didactică. Bucureşti: Ed. Universităţii.
24. Uslu, N. A., & Uslu, B. (2021). Collaborative digital storytelling and creative writing in primary schools. International Journal of Technology in Education, 4(1), 55–71.
25. Van Waes, L., Leijten, M., & Quinlan, T. (2014). The process of creative writing: Multidimensional analysis. Written Communication, 31(1).
26. Wang, W. (2019). Creative writing as original expression engaging the imagination. Journal of Creative Writing Studies, 4(1).
27. Şchiopu, C. (2022). Metodologia predării literaturii române (ed. a II-a). Chișinău: Tipografia Centrală. ISBN 978-9975-3282-9-5.

ETHICAL LEADERSHIP IN EDUCATION AND ORGANIZATIONAL CULTURE: A CONTEMPORARY THEORETICAL PERSPECTIVE

Claudia Florina Pop
Assoc. Prof., PhD, University Of Oradea

Abstract: *Educational institutions are increasingly required to respond to complex societal, technological, and organizational challenges while maintaining high standards of accountability, transparency, and educational quality. Within this context, ethical leadership has emerged as one of the most significant dimensions of educational management, extending beyond administrative efficiency to encompass moral responsibility, fairness, integrity, and the promotion of shared organizational values. Simultaneously, organizational culture has been widely recognized as a critical determinant of school effectiveness, influencing teachers' professional commitment, collaboration, innovation, and institutional resilience.*

This conceptual paper examines the relationship between ethical leadership and organizational culture from a contemporary educational perspective. Drawing upon leadership theory, organizational studies, educational management research, and recent international literature, the paper explores the mechanisms through which ethical leadership contributes to the development of sustainable organizational cultures in schools.

Keywords: *ethical leadership; educational management; organizational culture; institutional performance; educational development.*

Schools are no longer perceived as institutions responsible exclusively for transmitting knowledge. Contemporary educational systems operate within increasingly complex social environments characterized by rapid technological innovation, demographic changes, globalization, digital transformation, increased public accountability, and growing societal expectations regarding educational quality. These developments have fundamentally transformed the role of school leaders, requiring competencies that extend well beyond traditional administrative management. Today's educational leaders are expected to inspire professional learning, manage organizational change, foster collaboration, ensure institutional accountability, and simultaneously maintain high ethical standards in increasingly complex decision-making environments.

The growing complexity of educational organizations has stimulated renewed scholarly interest in leadership models capable of balancing organizational effectiveness with moral responsibility. While instructional, transformational, and distributed leadership have dominated educational leadership research during the last three decades, ethical leadership has recently emerged as one of the most influential perspectives for understanding how school leaders shape organizational behaviour through values rather than authority alone. Ethical leadership emphasizes integrity, fairness, transparency, accountability, respect, and responsibility, recognizing that sustainable organizational success depends not only on managerial competence but also on the moral legitimacy of leadership practices.

The importance of ethical leadership has become particularly evident in the aftermath of profound societal transformations affecting education worldwide. Digitalization, artificial intelligence, inclusive education, multicultural classrooms, educational inequalities, teacher shortages, and increasing institutional autonomy have generated new ethical dilemmas that cannot be addressed solely through administrative regulations. School principals are increasingly required to reconcile competing stakeholder expectations while making decisions that are legally compliant, educationally effective, and ethically justified. Consequently, leadership is no longer evaluated exclusively through organizational performance indicators but also through the quality of relationships established within educational communities.

Parallel to the increasing interest in ethical leadership, organizational culture has become one of the central concepts in educational management research. Organizational culture encompasses the

shared assumptions, values, beliefs, behavioural norms, and professional practices that shape everyday interactions within schools. Unlike formal organizational structures, culture operates largely through informal mechanisms, influencing how teachers collaborate, communicate, resolve conflicts, and respond to organizational change. Educational research consistently demonstrates that schools characterized by strong organizational cultures exhibit higher levels of teacher commitment, organizational trust, innovation, and student achievement. (Torres, 2022)

Although leadership and organizational culture have often been investigated as separate constructs, contemporary organizational theory increasingly recognizes their reciprocal relationship. Organizational culture influences leadership by defining acceptable behaviours and institutional expectations, while leadership simultaneously shapes organizational culture through role modelling, communication, decision-making processes, and the establishment of shared values. Among various leadership approaches, ethical leadership appears particularly relevant because organizational culture fundamentally develops through repeated patterns of ethically significant interactions between organizational members.

Despite the growing international literature, the relationship between ethical leadership and organizational culture remains conceptually fragmented. Existing studies often focus on isolated organizational outcomes, such as organizational commitment, job satisfaction, trust, or teacher motivation, without fully explaining the organizational mechanisms through which ethical leadership contributes to sustainable organizational cultures. Furthermore, educational leadership literature continues to borrow theoretical perspectives from business management without sufficiently adapting them to the unique characteristics of educational organizations, where professional autonomy, collegiality, and shared educational values play central roles. This conceptual fragmentation is particularly visible within educational leadership scholarship, where ethical leadership is frequently discussed alongside transformational, servant, authentic, or instructional leadership without clearly identifying its distinctive contribution to organizational culture. Consequently, there remains a need for integrative theoretical models capable of explaining how ethical leadership generates organizational conditions that support sustainable institutional development.

The present article addresses this theoretical gap by proposing a contemporary conceptual perspective on the relationship between ethical leadership and organizational culture in educational institutions. Rather than presenting ethical leadership merely as an individual leadership style, the paper conceptualizes it as an organizational mechanism that progressively shapes ethical climate, organizational trust, psychological safety, teacher engagement, collaborative behaviour, and ultimately organizational culture. By integrating recent developments in educational leadership research with broader organizational theories, this article contributes to the ongoing discussion concerning sustainable educational leadership in the twenty-first century. It also provides a conceptual foundation for future empirical investigations examining ethical leadership across diverse educational systems and cultural contexts.

The Evolution of Ethical Leadership as an Organizational Paradigm

Leadership has traditionally been examined through the lens of authority, influence, and organizational performance. Early leadership theories primarily emphasized personal traits, behavioural styles, and decision-making processes, assuming that effective leadership depended largely on the individual characteristics of leaders. While these perspectives contributed significantly to understanding organizational behaviour, they often underestimated the moral dimension of leadership and its influence on organizational life. . (Hallinger, 2020) Contemporary organizations—and educational institutions in particular—operate in environments where legitimacy, transparency, accountability, and stakeholder trust have become essential conditions for organizational sustainability. Consequently, leadership can no longer be understood exclusively as the capacity to influence others; it must also be evaluated according to the ethical principles that guide organizational decisions and interpersonal relationships.

The emergence of ethical leadership reflects this broader evolution in leadership theory. Rather than focusing solely on organizational outcomes, ethical leadership emphasizes the processes

through which those outcomes are achieved. This perspective argues that effective leadership cannot be separated from moral responsibility because organizational decisions inevitably affect the well-being, autonomy, and professional development of individuals. Within educational institutions, this moral dimension becomes even more significant, as schools are organizations whose primary mission extends beyond operational efficiency to include the development of democratic values, social responsibility, and human flourishing.

The philosophical foundations of ethical leadership can be traced to classical ethical theories. Aristotle's virtue ethics emphasized that moral character develops through habitual virtuous action, suggesting that leadership is fundamentally concerned with cultivating virtues such as justice, prudence, honesty, courage, and temperance. Rather than viewing ethics as a set of external rules, Aristotelian philosophy conceives ethical behaviour as an intrinsic characteristic of individuals committed to the common good. Educational leadership reflects this perspective when principals consistently model integrity, fairness, and responsibility, thereby influencing the moral culture of their institutions through personal example.

In contrast, Kantian ethics introduced a deontological perspective centred on duty, universal moral principles, and respect for human dignity. From this viewpoint, ethical leadership requires decision-making based not on personal interests or organizational convenience but on principles that could be universally justified. Educational leaders applying this perspective prioritize procedural justice, equal treatment, transparency, and respect for the rights of teachers, students, and parents. Such an approach reinforces institutional legitimacy by ensuring that organizational decisions remain consistent with fundamental ethical obligations.

More recent theoretical developments have incorporated insights from social learning theory, social exchange theory, and organizational justice research. Brown, Treviño, and Harrison (2005) conceptualized ethical leadership as the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relationships, combined with the promotion of ethical behaviour among organizational members through communication, reinforcement, and decision-making. This definition shifted scholarly attention from individual morality to organizational influence, emphasizing that ethical leaders shape organizational behaviour by becoming visible role models whose actions establish acceptable standards within the workplace.

According to Torres (2022), social learning theory provides one of the most influential explanations of how ethical leadership operates. According to this perspective, organizational members continuously observe leaders' behaviour and internalize behavioural norms through modelling. Leaders therefore become symbolic representatives of organizational values, transmitting ethical standards not primarily through formal regulations but through consistent behaviour. Within schools, principals influence organizational culture by demonstrating fairness in teacher evaluation, transparency in decision-making, honesty in communication, and responsibility in managing institutional resources. Teachers subsequently reproduce these behaviours in their professional interactions, gradually embedding ethical principles within the organizational culture. At the same time, social exchange theory emphasizes reciprocity as the central mechanism linking leadership behaviour with organizational outcomes. Employees who perceive leaders as trustworthy and fair are more likely to reciprocate through increased commitment, organizational citizenship behaviours, collaboration, and professional engagement.

In educational settings, teachers who experience respectful and transparent leadership frequently demonstrate greater willingness to participate in school development initiatives, mentor colleagues, and contribute voluntarily to institutional improvement. Ethical leadership therefore generates organizational resources that extend beyond formal managerial authority. (Pop&Bradea, 2024) The increasing relevance of ethical leadership also reflects broader transformations affecting public institutions worldwide. The expansion of institutional autonomy, increased public accountability, digital governance, and societal demands for transparency have intensified the ethical responsibilities of organizational leaders. Educational institutions are particularly exposed to these developments because they simultaneously serve administrative, pedagogical, and social functions. School principals must therefore reconcile legal requirements, educational objectives, financial

constraints, parental expectations, and professional autonomy while maintaining public trust in institutional decision-making. Such complexity reinforces the necessity of leadership models capable of integrating managerial effectiveness with ethical responsibility.

Ethical Leadership in Educational Organizations

Although ethical leadership emerged initially within organizational psychology and business management, its application to educational institutions has expanded considerably during the last decade. Schools differ fundamentally from commercial organizations because their primary objectives concern human development rather than economic performance. Consequently, leadership effectiveness cannot be assessed solely according to measurable outputs such as examination results or administrative efficiency. Educational leadership must also consider the quality of relationships, professional learning, democratic participation, and the ethical climate experienced by teachers and students.

Educational leadership is inherently moral because educational decisions affect individuals' opportunities, identities, and life trajectories. Every decision regarding curriculum implementation, teacher evaluation, student discipline, resource allocation, or organizational priorities carries ethical implications extending beyond immediate administrative concerns. School principals therefore function simultaneously as managers, pedagogical leaders, community representatives, and moral agents responsible for maintaining institutional integrity.

Recent scholarship increasingly conceptualizes ethical leadership as a multidimensional construct encompassing several interconnected competencies. Integrity remains the foundational dimension because consistency between declared values and actual behaviour establishes leadership credibility. Leaders who demonstrate integrity create organizational predictability, reducing uncertainty and strengthening professional trust among teachers. (Hallinger, 2020)

Fairness constitutes another essential dimension of ethical leadership. Organizational justice research consistently demonstrates that perceptions of fairness significantly influence employee commitment, motivation, and organizational identification. Within schools, fairness concerns equitable workload distribution, transparent teacher evaluation, objective promotion procedures, and impartial conflict resolution. When teachers perceive organizational procedures as fair, they are more likely to accept administrative decisions even when outcomes are personally unfavourable.

Transparency further reinforces ethical leadership by reducing ambiguity in organizational decision-making. Transparent leaders communicate openly, explain the rationale behind decisions, encourage dialogue, and provide opportunities for stakeholder participation. Such practices enhance organizational legitimacy while simultaneously strengthening teachers' perceptions of procedural justice. Respect for professional autonomy represents another distinctive feature of ethical leadership in educational organizations. Unlike many organizational contexts characterized by direct hierarchical supervision, teaching requires considerable professional discretion. Ethical leaders therefore avoid excessive managerial control and instead create conditions enabling teachers to exercise professional judgement responsibly. This balance between accountability and autonomy contributes significantly to organizational trust and collaborative culture.

Finally, ethical leadership emphasizes responsibility toward the broader educational community. Principals are expected to consider the interests of students, teachers, parents, local communities, and educational authorities when making organizational decisions. This broader perspective distinguishes ethical leadership from leadership models primarily concerned with organizational performance, highlighting education's public and social mission.

Understanding Organizational Culture in Schools

Organizational culture has long been recognized as one of the most influential determinants of organizational effectiveness, yet it remains one of the most complex concepts within organizational and educational research. Unlike formal structures, policies, or administrative procedures, organizational culture cannot be directly observed or measured through institutional regulations. Rather, it emerges from the collective experiences, shared meanings, and everyday interactions of

organizational members, gradually becoming the invisible framework through which individuals interpret organizational reality.

Among the numerous conceptualizations of organizational culture, Schein's model remains the most influential within educational management literature. According to Schein (2021), organizational culture consists of three interconnected levels: visible artefacts, espoused values, and basic underlying assumptions. Artefacts include observable elements such as organizational rituals, communication patterns, leadership behaviours, and institutional symbols. Espoused values represent the principles officially promoted by the organization, including collaboration, respect, innovation, and professional excellence. At the deepest level, basic assumptions constitute unconscious beliefs that guide behaviour and shape members' perceptions of organizational life.

Within educational institutions, these cultural dimensions interact continuously. School traditions, staff meetings, professional development activities, leadership practices, and informal teacher interactions all contribute to the construction of organizational culture. Over time, repeated experiences establish expectations regarding acceptable behaviour, interpersonal relationships, and professional responsibilities, creating organizational norms that persist even when leadership changes.

Unlike many business organizations, schools function as professional communities rather than purely hierarchical institutions. Teachers exercise considerable professional autonomy, collaborate across disciplinary boundaries, and participate in collective decision-making processes. Consequently, organizational culture within schools develops less through formal managerial control and more through shared professional values, mutual trust, and collaborative learning. (Hallinger, 2020) This characteristic makes organizational culture particularly sensitive to leadership behaviour, as school principals influence institutional norms primarily through interpersonal relationships rather than coercive authority. Recent educational research increasingly conceptualizes schools as learning organizations characterized by continuous adaptation, collective reflection, and knowledge sharing. From this perspective, organizational culture becomes the social infrastructure supporting professional learning, innovation, and organizational resilience. Schools possessing strong organizational cultures demonstrate greater capacity to implement educational reforms, integrate technological innovation, and respond constructively to changing societal expectations because their members share common values and organizational purpose.

Organizational culture also influences teacher identity. Teachers do not merely perform instructional tasks; they interpret their professional roles through the cultural environment in which they work. Schools characterized by collaboration, trust, and professional respect encourage teachers to perceive themselves as active contributors to institutional development rather than isolated classroom practitioners. Conversely, fragmented organizational cultures frequently generate professional isolation, resistance to innovation, and declining organizational commitment. Consequently, organizational culture should not be understood simply as an organizational characteristic but rather as a dynamic organizational capability that influences institutional adaptability, educational quality, and long-term sustainability.

Ethical Leadership as a Driver of Organizational Culture

Although scholars generally acknowledge that leadership influences organizational culture, considerably less attention has been devoted to explaining the organizational mechanisms through which this influence occurs. Existing research frequently demonstrates positive statistical relationships between ethical leadership and organizational outcomes without fully exploring the processes connecting leadership behaviour with cultural transformation. (Torres, 2022) Addressing this conceptual gap represents one of the principal objectives of the present article. This paper tries to that ethical leadership should be understood not merely as an antecedent of organizational culture but as a **strategic organizational mechanism** that progressively transforms institutional values into everyday professional practices. Rather than producing immediate cultural change, ethical leadership initiates a sequence of interconnected organizational processes that collectively strengthen organizational culture over time.

The first mechanism involves the development of an **ethical climate**. Ethical leaders establish behavioural expectations through consistency between declared values and observable actions. Teachers continuously evaluate whether organizational decisions reflect fairness, honesty, transparency, and respect. When leadership behaviour aligns with institutional values, ethical norms gradually become embedded within organizational routines, reducing ambiguity concerning acceptable professional conduct.

The establishment of an ethical climate subsequently facilitates the development of **organizational trust**. Trust represents one of the most valuable organizational resources because it reduces uncertainty, encourages cooperation, and strengthens commitment toward collective objectives. (Hallinger, 2020) Teachers who perceive principals as trustworthy are more willing to share professional knowledge, participate in collaborative initiatives, and support organizational change. Conversely, inconsistent or ethically questionable leadership behaviours rapidly undermine institutional trust, often generating long-lasting organizational consequences.

Trust further contributes to the emergence of **psychological safety**, defined as the shared belief that organizational members can express ideas, admit mistakes, ask questions, and challenge existing practices without fear of humiliation or negative consequences. Psychological safety has become increasingly important within educational organizations because innovation depends upon teachers' willingness to experiment with new pedagogical approaches, discuss instructional challenges openly, and engage in reflective professional dialogue. Ethical leadership contributes directly to psychological safety by encouraging respectful communication, equitable treatment, and constructive conflict management. Principals who acknowledge mistakes, invite feedback, and value diverse perspectives create environments where teachers perceive interpersonal risk as acceptable. Such conditions encourage organizational learning and continuous improvement, both of which are fundamental characteristics of effective educational institutions.

Psychological safety subsequently strengthens **teacher engagement**. Engaged teachers invest greater emotional, cognitive, and professional resources in their work because they experience organizational support, professional recognition, and meaningful participation in school development. Ethical leadership reinforces engagement by recognizing teachers as respected professionals whose contributions influence organizational success.

Higher levels of teacher engagement naturally encourage **collaboration**. Professional collaboration extends beyond routine coordination of instructional activities; it involves collective problem-solving, knowledge sharing, peer mentoring, interdisciplinary cooperation, and joint responsibility for student learning. Collaborative organizational cultures facilitate continuous professional learning while simultaneously strengthening institutional resilience during periods of organizational change. (Pop&Bradea, 2024)

Sustained collaboration creates favourable conditions for **organizational innovation**. Innovation within schools rarely emerges through individual initiative alone. Rather, it develops through collaborative experimentation, reflective dialogue, and collective adaptation to changing educational demands. Ethical leadership indirectly promotes innovation by creating organizational environments characterized by trust, openness, and shared responsibility rather than competition or hierarchical control.

Lastly, these interconnected mechanisms contribute to the emergence of a **sustainable organizational culture**. Sustainability, in this context, refers not merely to organizational stability but to the institution's capacity to preserve its core values while continuously adapting to changing educational environments. Sustainable organizational cultures maintain coherence without resisting innovation, balancing continuity with organizational learning. (Toytok, 2016) This sequential interpretation suggests that ethical leadership influences organizational culture through cumulative organizational processes rather than isolated managerial actions. Ethical behaviour becomes institutionalized because repeated ethical interactions gradually transform organizational norms, expectations, and professional identities. Consequently, organizational culture represents the long-term outcome of continuous ethical leadership rather than a static organizational attribute.

Emerging Challenges for Ethical Leadership in 21st Century Education. **Ethical Leadership in an Era of Digital Transformation**

The rapid digitalization of education has fundamentally reshaped the organizational landscape of schools. Digital learning environments, online communication platforms, learning management systems, artificial intelligence applications, and data-driven educational policies have expanded the responsibilities of school leaders beyond traditional administrative functions. Contemporary principals are increasingly expected to manage technological innovation while simultaneously safeguarding ethical standards related to privacy, equity, transparency, and professional responsibility. (Torres, 2022)

Digital transformation presents educational leaders with ethical challenges that extend far beyond technology adoption. Decisions concerning student data protection, algorithmic assessment, digital surveillance, cyber security, and the responsible use of artificial intelligence require principals to integrate technological competence with ethical judgement. Consequently, ethical leadership becomes essential not only for managing organizational relationships but also for governing the ethical implications of educational technologies. Moreover, digitalization has altered communication patterns within schools. Teachers, students, parents, and administrators increasingly interact through digital platforms, reducing opportunities for informal interpersonal communication. Ethical leadership therefore requires deliberate efforts to preserve trust, empathy, and collaborative relationships despite increasingly mediated organizational interactions. Digital competence without ethical competence risks producing technologically advanced but socially fragmented educational organizations. (Pop, 2020)

Diversity, Inclusion, and Organizational Justice

Educational institutions are becoming increasingly diverse with respect to cultural backgrounds, socioeconomic circumstances, learning needs, languages, and educational expectations. Inclusive education has consequently shifted from being a specialized educational policy toward becoming a defining characteristic of contemporary school systems. Such diversity enriches educational environments but simultaneously increases the complexity of organizational leadership. (Pop&Bradea, 2024)

Ethical leadership offers an important framework for managing diversity because it emphasizes respect for human dignity, fairness, equal opportunities, and participatory decision-making. Rather than treating diversity as an administrative challenge, ethical leaders recognize it as an organizational resource capable of enhancing creativity, innovation, and collective learning.

Organizational justice assumes particular significance within diverse educational communities. Teachers continuously evaluate whether institutional decisions regarding workload distribution, professional recognition, promotion opportunities, and access to professional development are implemented fairly. Perceived injustice may rapidly undermine organizational trust, reducing collaboration and weakening organizational culture.

Inclusive organizational cultures therefore depend not only upon formal institutional policies but also upon leadership behaviours that consistently demonstrate impartiality and respect.

Principals who actively encourage diverse perspectives, facilitate equitable participation, and address discriminatory practices contribute to the development of organizational cultures characterized by belonging, psychological safety, and collective responsibility.

Educational Change, Uncertainty and Organizational Resilience

Educational systems worldwide have experienced unprecedented levels of organizational change during the past decade. Curriculum reforms, accountability policies, demographic shifts, teacher shortages, technological innovation, and the long-term consequences of the COVID-19 pandemic have significantly increased organizational uncertainty. Schools are therefore required not only to implement externally mandated reforms but also to develop internal capacities for continuous adaptation. (Pop, 2025)

Organizational resilience has consequently emerged as a central objective of educational leadership. Resilient schools are capable of maintaining their educational mission while adapting effectively to changing environmental conditions. Such resilience depends less upon rigid organizational structures than upon organizational cultures characterized by trust, collaboration, shared purpose, and collective problem-solving.

Ethical leadership contributes directly to organizational resilience because it strengthens the social foundations supporting adaptive capacity. During periods of uncertainty, teachers frequently seek consistency, transparency, and trustworthy leadership rather than detailed administrative instructions. Principals who communicate openly, acknowledge uncertainty, involve teachers in decision-making, and demonstrate personal integrity reduce organizational anxiety while reinforcing collective efficacy.

Importantly, resilience should not be understood as resistance to change. Rather, resilient organizational cultures combine stability of values with flexibility of practices. Ethical leadership facilitates this balance by preserving institutional identity while encouraging innovation and professional learning. (Pop, 2023) Schools led ethically are therefore better positioned to respond constructively to future educational challenges because organizational members possess both mutual trust and shared commitment to institutional goals.

Sustainable Educational Leadership

Recent discussions concerning sustainability have extended beyond environmental issues to encompass the long-term capacity of organizations to maintain effectiveness, human well-being, and institutional legitimacy. Within education, sustainable leadership refers to leadership practices that generate enduring organizational benefits rather than short-term managerial successes.

Ethical leadership aligns closely with this perspective because it emphasizes organizational development through relationships rather than control. Sustainable organizational cultures emerge gradually through repeated experiences of fairness, transparency, professional respect, and collaborative learning. Such cultures remain relatively stable despite leadership transitions because organizational values become institutionalized rather than dependent upon individual personalities.m Consequently, sustainable educational leadership should not be interpreted merely as successful school management but as the continuous cultivation of organizational environments in which ethical principles guide institutional development over time. (Leithwood &co, 2020) Although ethical leadership and organizational culture have been extensively examined within educational research, theoretical integration between these constructs remains limited. Existing studies frequently investigate direct associations between leadership behaviours and organizational outcomes, yet comparatively few explain the sequential organizational processes through which ethical leadership generates cultural transformation.

By conceptualizing ethical leadership as a catalyst for sustainable organizational development rather than merely a desirable leadership style, the proposed framework contributes to a broader understanding of educational leadership in the twenty-first century. It suggests that the long-term effectiveness of educational institutions depends less upon isolated managerial interventions and more upon leaders' capacity to cultivate ethical organizational environments that enable trust, collaboration, innovation, and continuous learning.

Future Research Directions

First of all, we can affirm that multilevel analysis could examine the mediating roles of ethical climate, organizational trust, psychological safety, teacher engagement, and collaborative practices. Also, comparative studies involving schools from different countries or educational systems could explore the extent to which cultural, institutional, and policy differences influence the relationship between ethical leadership and organizational culture. Such research would contribute to understanding the contextual nature of ethical leadership in education.

On the other hand, longitudinal investigations are required to examine how ethical leadership contributes to the development of organizational culture over time. Organizational culture evolves

gradually, and cross-sectional studies may not fully capture the dynamic processes through which ethical leadership shapes institutional values and professional behaviors. Another promising direction concerns the relationship between ethical leadership and digital transformation in education. Future studies may investigate how school leaders address ethical dilemmas related to artificial intelligence, data governance, digital equity, and online learning environments. As educational technologies become increasingly integrated into school management, ethical leadership is likely to become an essential component of digital educational governance.

Therefore, future research could examine the interaction between ethical leadership and other contemporary leadership approaches, such as transformational, servant, distributed, and authentic leadership. Identifying complementary and distinctive characteristics among these leadership models would contribute to a more comprehensive understanding of leadership effectiveness in educational organizations.

Conclusions

Educational leadership is increasingly recognized not only as a managerial function but also as a moral and relational process that shapes the culture, identity, and long-term sustainability of educational institutions. This paper has argued that ethical leadership extends beyond individual leader characteristics, functioning instead as a strategic organizational capability capable of influencing how schools develop shared values, professional relationships, and collaborative practices. Through an integrative review of the literature, the article has highlighted the central role of ethical leadership in fostering organizational trust, psychological safety, teacher engagement, and collaborative innovation. These interconnected processes create the conditions necessary for developing organizational cultures that are resilient, adaptive, and oriented toward continuous improvement. (Treviño & co, 2000)

From a practical standpoint, the paper suggests that strengthening ethical leadership should become a strategic priority for educational systems. Developing school leaders capable of promoting integrity, transparency, fairness, and professional responsibility is likely to enhance organizational culture and support schools in responding effectively to the complex challenges of contemporary education.

Ultimately, sustainable educational improvement depends not only on policy reforms, technological innovation, or administrative efficiency but also on the ethical quality of leadership. Schools that cultivate ethical leadership are better positioned to build organizational cultures characterized by trust, collaboration, and shared purpose, thereby creating learning environments that benefit teachers, students, and the wider educational community.

In an era marked by uncertainty, digital transformation, and increasing societal expectations, ethical leadership is no longer an optional attribute of educational leaders; it is a strategic necessity for building resilient organizational cultures capable of sustaining educational excellence. Ethical leadership should therefore be understood not merely as a desirable leadership style, but as the organizational foundation upon which sustainable school cultures are built.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 117–134.
2. Hallinger, P. (2020). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(1), 5–24.
3. Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly, 22*(1), 51–69.
4. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22.
5. Pop, C.F.,(2020) *Educational Resources and Their Use in the Online Environment*, in: Paths of Communication in Postmodernity, Vol 6/2020 of International Conference Comunnication, Context and Interdisciplinarity, section Communication, Education Sciences, Psychology and Sociology, editors: Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Dumitru-Mircea Buda, Arhipelag Press, pp 110-118, ISBN 978-606-8624-006
6. Pop, C. F. (2023). Aspects of the Online Assessment in the Context of Covid 19 Pandemic. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues - EDU WORLD 2022*, vol 5. European Proceedings of Educational Sciences (pp. 108-116). European Publisher. https://doi.org/10.15405/epes.23045.11
7. Pop. C.F. (2025*)* Digital pedagogy in contemporary education: opportunities, challenges and strategic solutions *în: Journal of Romanian Literary Studies- – International Romanian Humanities Journal*, nr 43/2025, Arhipelag XXI Press, Tg Mureș, ISSN: 2248-3004 https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1395860
8. Pop, C.F., Bradea, A. (2024) Supporting Teacher Well-Being by Creating a Suitable Environment for Their Personal Development, ICERI2024 Proceedings, pp. 2178-2184, ISBN: 978-84-09-63010-3, ISSN: 2340-1095, doi: 10.21125/iceri.2024.0608
9. Torres, L. L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education Sciences, 12*(4), 254.
10. Toytok, E. H. (2016). The effects of school managers' ethical leadership behaviours on organizational culture. *Eurasian Journal of Educational Research, 66*, 373–388.
11. Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. E. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review, 42*(4), 128–142.

PEDAGOGICAL REFLECTION IN INITIAL TEACHER EDUCATION[1]

Tatiana Șova
Assoc. Prof., PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți

Abstract: *In the context of contemporary transformations in educational systems and the increasing emphasis of higher education on the development of professional competencies, pedagogical reflection has become an essential component of initial teacher education. The article highlights the role of pedagogical reflection in fostering critical thinking, self-assessment, and professional self-regulation. The study is based on the analysis of national and international educational policy documents, as well as on the examination of major theoretical models of reflection. It explores the strategies used to develop pedagogical reflection in higher education, including the professional portfolio, reflective journal, critical incident analysis, and video self-observation. The findings indicate that the development of pedagogical reflection contributes to strengthening professional identity, improving the quality of the teaching process, and enhancing future teachers' ability to respond flexibly to contemporary educational challenges. The study emphasizes that the development of pedagogical reflection requires a systemic approach based on the integration of reflective practices into initial teacher education programmes, the effective use of educational mentoring and professional learning communities, as well as the incorporation of digital resources to support continuous professional development.*

Keywords: *pedagogical reflection; initial teacher education; professional development; educational mentoring; higher education.*

Introducere

În contextul dinamicii contemporane a sistemelor educaționale, formarea reflecției pedagogice în învățământul superior reprezintă o opțiune metodologică și un factor esențial pentru profesionalizarea cadrelor didactice. Transformarea universității într-un spațiu de construcție activă a competențelor necesită o reevaluare profundă a modului în care profesorii își concep, implementează și evaluează propria practică. Necesitatea reflecției pedagogice (autoanaliza practicii didactice, evaluarea critică a activităților și îmbunătățirea continuă) este subliniată în mai multe acte normative naționale și internaționale, fiind considerată o componentă esențială a profesionalismului didactic și a dezvoltării continue a cadrelor didactice, chiar dacă nu întotdeauna apare explicit sub termenul „reflecție pedagogică".

La nivel internațional, UNESCO, prin Recomandarea privind statutul personalului didactic (1966)[2], subliniază importanța perfecționării continue a profesorilor, indicând că aceștia trebuie să-și dezvolte permanent competențele profesionale. Această cerință implică în mod direct autoevaluarea și analiza critică a propriei activități, elemente fundamentale ale reflecției pedagogice.

De asemenea, Uniunea Europeană, prin *Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (2018)[3], promovează competența „a învăța să înveți", care presupune capacitatea de reflecție asupra propriilor procese de învățare și de autoreglare.
În același context, cadrul european DigCompEdu[4] evidențiază practica reflexivă ca fiind esențială pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

[1] Articolul științific a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare și inovare „Eficientizarea activității de mentorat prin reflecție pedagogică", finanțat în baza rezultatelor concursului național de proiecte de cercetare și inovare „Stimulare excelenței în cercetare 2025-2026", din cadrul Priorității strategice IV. Provocări societale, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80012.0807.35SE.

[2] UNESCO. *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide.* Zambia: Dennis Sinyolo (EI) , 2007. 72 p. ED.2008/WS/24. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495

[3] Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2018. In: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2018*. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

[4] Vuorikari, R.; Kluzer, S.; Punie, Y. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union, 2022.

Totodată, OECD accentuează, în documentele sale privind dezvoltarea profesională a profesorilor, rolul practicii reflexive în îmbunătățirea calității procesului educațional. În plus, documentele elaborate de Consiliul Europei privind formarea profesorilor și educația pentru cetățenie democratică[5] promovează dezvoltarea gândirii critice și a autoreflecției ca dimensiuni esențiale ale practicii educaționale.

La nivel național, prevederile Codul Educației al Republicii Moldova[6] stabilesc obligația cadrelor didactice de a participa la formarea profesională continuă și de a asigura calitatea actului educațional. Aceste cerințe presupun, implicit, analiza și revizuirea constantă a practicilor didactice. În completare, Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar)[7] prevăd în mod explicit competența de autoevaluare și reflecție asupra activității didactice, precum și capacitatea de a adapta strategiile educaționale în funcție de rezultatele obținute. De asemenea, regulamentele naționale privind evaluarea cadrelor didactice și manageriale din sistemul educațional, inclusiv cele pentru conferirea/ confirmarea gradelor didactice[8] sau de conducere[9], solicită elaborarea portofoliului profesional, analiza critică a activităților desfășurate și justificarea deciziilor profesionale, ceea ce constituie forme concrete de manifestare a reflecției pedagogice.

Constatăm că reflecția pedagogică este recunoscută, direct sau indirect, în multiple acte normative prin accentul pus pe dezvoltarea profesională continuă, autoevaluare și îmbunătățirea permanentă a practicii didactice. Aceasta devine, astfel, un instrument indispensabil pentru creșterea calității educației și pentru adaptarea procesului didactic la cerințele societății contemporane. Pentru a asigura implementarea eficientă a acestor politici, este esențial ca profesorii să conștientizeze că îmbunătățirea permanentă a calității procesului educațional pornește, în primul rând, de la reflecția asupra propriei activități. Reflecția pedagogică trebuie să devină o parte integrantă a demersului didactic, ceea ce presupune achiziționarea de către cadrele didactice a competențelor necesare pentru a realiza acest proces în mod eficient.

Selectarea și implementarea strategiilor de formare profesională a cadrelor didactice în învățământul superior, inclusiv a capacității de reflecție pedagogică, pornește de la analiza politicilor educaționale și a nevoilor de dezvoltare profesională ale pedagogului. În viziunea pedagogului S. Cristea (1988)[10], o strategie didactică nu se confundă cu o simplă metodă – ea reprezintă un ansamblu complex de procedee prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și studenți, vizând procesul de instruire în ansamblu.

Aceasta implică o analiză strategică a contextului social și academic, o alegere strategică condiționată de oportunități și o implementare ce presupune planificare și schimbare. Sistemul inovativ de predare-învățare-evaluare se bazează astăzi pe conceptul de curriculum integrat și pe demersuri transdisciplinare, orientate către competențele societății cunoașterii. Specialiștii subliniază necesitatea focalizării pe achiziții finale și atitudini, accentuând dimensiunea acțională în formarea personalității studentului.

Modele teoretice ale reflecției pedagogice în contextul învățământului superior

Referindu-ne la capacitatea de reflecție, vom porni de la ideea că reflexivitatea, considerată caracteristica individuală de bază a profesioniștilor moderni, permite analiza critică a trăsăturilor psihologice și autoajustarea comportamentului profesional. În acest sens, conform opiniei cercetătorului D. A. Schon, reflecția pedagogică este „capacitatea de a analiza critic propriile acțiuni,

[5] *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Volumul 3.* Council of Europe, 2018.
[6] *Codul Educației al Republicii Moldova, COD Nr.* 152 din 17.07.2014. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
[7] *Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar).* Aprobat prin Ordinul MEC nr. 1657 din 22.09.2025.
[8] *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor teritoriale de asistență psihopedagogică.* Aprobat prin ordinul MEC nr. 480 din 16.03.2026.
[9] *Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul general și profesional tehnic.* Aprobat prin ordinul 1100 din 30.08.2023.
[10] Cristea, S. *Dicționar de termeni pedagogici.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. p. 422

de a adopta o poziție metacognitivă față de procesul instructiv-educativ și de a adapta continuu strategiile didactice în funcție de feedback-ul mediului academic și nevoile elevilor”.[11]

Pentru a structura procesul de reflecție, literatura de specialitate propune mai multe modele care oferă un cadru analitic pentru transformarea experienței în cunoaștere. David Kolb propune un model în patru etape, sugerând că învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței.

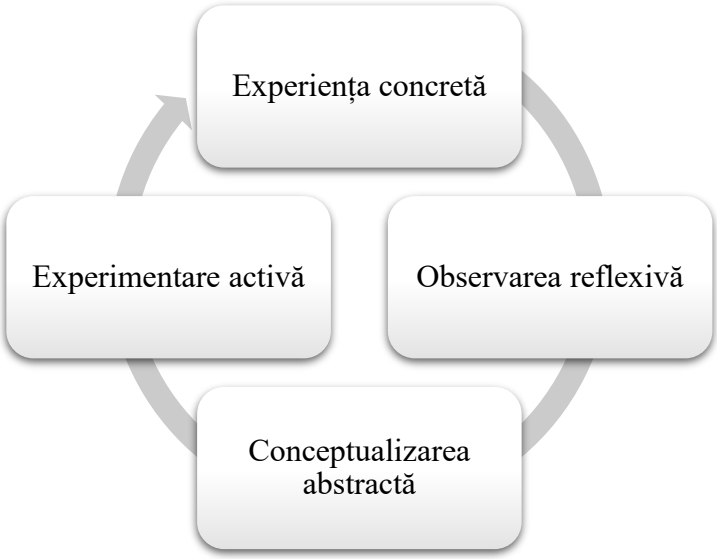


Figura 1. Modelul învățării experiențiale Kolb (1984)

În învățământul superior, acest model orientează studentul și profesorul spre formularea concluziilor din experiențele practice la curs și spre a planifica intervenții viitoare diferite. Din perspectiva formării profesionale inițiale, prima etapă, *experiența concretă*, presupune implicarea directă a studentului într-o situație didactică specifică, în care acesta trăiește și gestionează o experiență reală de predare-învățare. A doua etapă, *observarea reflexivă*, constă în analiza atentă a experienței trăite, prin examinarea reacțiilor emoționale și a observațiilor factuale. Această fază permite distanțarea cognitivă necesară pentru înțelegerea mai clară a situației. În continuare, *conceptualizarea abstractă* implică formularea de idei, generalizări și concluzii, precum și realizarea de conexiuni între experiența trăită și teoriile pedagogice existente, contribuind la structurarea cunoașterii. Ultima etapă, *experimentarea activă*, presupune aplicarea noilor concepte și perspective în contexte educaționale viitoare, pentru a testa eficiența și validitatea acestora în practică. În viziunea cercetătorului D. Kolb[12], educația tradițională tinde să supraevalueze dimensiunea cunoașterii abstracte și analitice, neglijând adesea rolul reflecției asupra experienței directe, ceea ce poate conduce la o învățare incompletă și insuficient ancorată în realitatea practică.

Modelul propus de D. A. Schön[13] este extrem de relevant pentru mediile profesionale cu ritm rapid, cum este cel universitar.

[11] Schön, D.A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple, 1991. p. 162
[12] Kolb, D. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
[13] Schön, D.A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple, 1991.

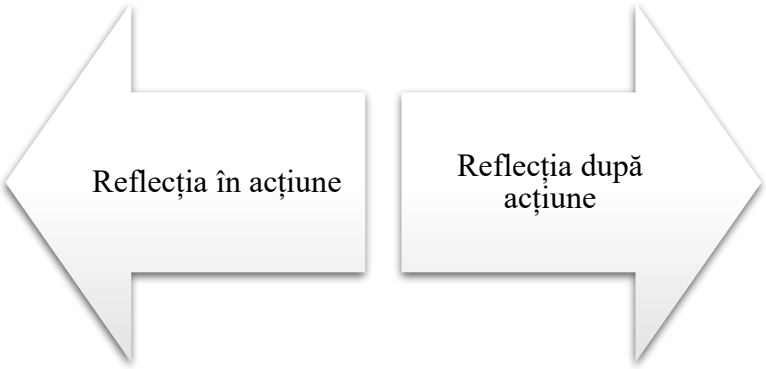


Figura 2. Modelul reflexiv, după D. A. Schön (1991)

Autorul distinge două modalități fundamentale ale reflecției profesionale, care se completează reciproc și susțin dezvoltarea competenței didactice: *reflecția în acțiune* și *reflecția asupra acțiunii.* Din perspectiva învățământului superior, *reflecția în acțiune (reflection-in-action)* reprezintă capacitatea cadrului didactic, inclusiv a studentului, de a gândi și de a lua decizii „din mers", în timpul desfășurării activității de formare profesională inițială (curs, seminar, laborator, practică pedagogică). Aceasta presupune monitorizarea continuă a situației educaționale, interpretarea rapidă a feedbackului provenit de la persoanele cu care interacționează și ajustarea imediată a strategiilor. Astfel, persoana își adaptează comportamentul în timp real, pentru a răspunde adecvat nevoilor emergente ale subiecților învățării și pentru a menține eficiența procesului instructiv-educativ în situații dinamice și adesea imprevizibile. La rândul său, *reflecția asupra acțiunii (reflection-on-action)* are un caracter retrospectiv și se realizează după finalizarea activității didactice. În această etapă, cadrul didactic sau studentul analizează critic desfășurarea activității de formare profesională, identificând ce a funcționat bine, ce dificultăți au apărut, care au fost cauzele acestora și ce ar putea fi îmbunătățit în viitor. Această analiză post-activitate permite restructurarea experienței și transformarea ei în învățare profesională. În sinergie, aceste două forme de reflecție contribuie la formarea unei atitudini critice și autoreflexive față de propria practică didactică, favorizând adaptarea continuă și dezvoltarea judecății profesionale. Ele constituie repere esențiale pentru profesionalizarea carierei didactice și pentru consolidarea unei practici educaționale reflexive și eficiente.

Un ciclu mai complex a fost propus de G. Gibbs[14], care include întrebări-suport pentru structurarea debriefing-ului. Acest ciclu este destul de potrivit pentru învățământul superior, mai ales în cadrul stagiilor de practică pedagogică. Poate fi utilizat în implementarea jurnalelor reflexive și a portofoliilor profesionale.

Tabelul 1. Ciclul reflexiv, după G. Gibbs (1988)

Etapa	**Întrebări de ghidare**	**Scopul analizei**
Descriere	Ce s-a întâmplat? (Fără judecăți)	Stabilirea bazei factuale a evenimentului.
Sentimente	Ce ai simțit și ce ai gândit în acel moment?	Explorarea reacțiilor emoționale și psihologice.
Evaluare	Ce a fost bun sau rău în acea experiență?	Realizarea unor judecăți de valoare asupra eficienței.
Analiză	Ce sens poți da situației? Ce teorii te pot ajuta?	Înțelegerea profundă a mecanismelor care au generat rezultatul.
Concluzii	Ce altceva ai fi putut face?	Identificarea alternativelor și a lecțiilor învățate.
Plan de acțiune	Ce vei face diferit data viitoare?	Stabilirea pașilor concreți pentru îmbunătățire.

Modelul ciclului reflexiv elaborat de G. Gibbs (1988) oferă o structurare clară și progresivă a procesului de reflecție, transformând experiența profesională într-un demers sistematic de învățare.

[14] Gibbs, G. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning*. London:Further Educational Unit, 1998.

Acesta pornește de la *descrierea obiectivă a evenimentului*, etapă esențială pentru fixarea bazei factuale, fără interpretări sau judecăți de valoare. Ulterior, sunt explorate *reacțiile emoționale*, ceea ce permite conștientizarea dimensiunii afective implicate în experiențele educaționale și influența acestora asupra acțiunii pedagogice. Etapa de *evaluare* introduce analiza critică a elementelor pozitive și negative, facilitând formularea unor judecăți profesionale inițiale privind eficiența intervenției didactice. Aceasta este aprofundată în faza de *analiză*, unde experiența este interpretată prin raportare la sensuri, explicații și cadre teoretice relevante, ceea ce contribuie la înțelegerea mecanismelor care au generat rezultatele observate. Ulterior, etapa de *concluzii* permite identificarea alternativelor de acțiune și extragerea lecțiilor învățate, transformând experiența în cunoaștere profesională transferabilă. În final, *planul de acțiune* asigură orientarea spre viitor, prin formularea unor strategii concrete de îmbunătățire a practicii didactice. În ansamblu, ciclul lui Gibbs evidențiază caracterul structurat și iterativ al reflecției, demonstrând că aceasta este un proces sistematic, orientat spre dezvoltarea continuă a competențelor profesionale. Modelul facilitează trecerea de la experiența trăită la învățarea conștientă și la optimizarea intervențiilor viitoare, consolidând astfel judecata profesională și autonomia didactică.

Cercetătorul britanico-american, cunoscut la nivel internațional pentru contribuțiile sale în domeniul educației adulților, învățării reflexive și pedagogiei critice S. Brookfield[15] propune un model de analiză reflexivă a practicii didactice, orientat spre reducerea subiectivismului și dezvoltarea unei înțelegeri mai complexe a actului educațional, prin utilizarea a patru „lentile critice". Aceste lentile oferă perspective complementare asupra modului în care profesorul își construiește și își interpretează propria practică. Prima lentilă, *autobiografia proprie*, pornește de la experiențele personale ale cadrului didactic ca elev sau student. Aceste experiențe timpurii influențează profund valorile, convingerile și prejudecățile pedagogice, modelând adesea, în mod implicit, stilul de predare și relația cu elevii. A doua lentilă, *ochii studenților*, presupune analiza modului în care acțiunile profesorului sunt percepute de către cursanți. Feedbackul acestora oferă o perspectivă esențială și uneori surprinzătoare, evidențiind diversitatea interpretărilor și posibilele discrepanțe între intenția didactică și impactul real al predării. A treia lentilă, *experiența colegilor*, introduce dimensiunea colaborativă a reflecției, colegii acționând ca oglinzi critice care facilitează identificarea soluțiilor pentru situații pedagogice dificile și contribuie la dezvoltarea profesională prin schimb de experiență și validare reciprocă. În fine, *literatura teoretică* oferă cadrul conceptual necesar pentru interpretarea și „denumirea" practicii, permițând conectarea experiențelor individuale la modele teoretice mai generale și depășirea nivelului descriptiv al reflecției. În ansamblu, modelul lui S. Brookfield promovează o abordare cu perspective multiple asupra practicii didactice, în care reflecția devine un proces complex, critic și contextualizat, contribuind la dezvoltarea unei identități profesionale conștiente și echilibrate.

Instrumente de formare a reflecției pedagogice la studenți

Implementarea strategiilor de reflecție necesită instrumente care să documenteze progresul și să faciliteze auto-analiza. Discuțiile cu studenții și observările realizate în timpul stagiilor de practică pedagogică ne-au permis să constatăm că cele mai frecvent utilizate în învățământul superior sunt portofoliul profesional, jurnalul reflexiv și auto-observarea video.

Portofoliul profesional include o colecție structurată de materiale care ilustrează calitatea pregătirii necesare pentru desfășurarea activităților specifice profesiei didactice. P. Seldin (2010)[16] identifică portofoliul ca punct de convergență între pregătirea academică, practica didactică și reflecția sistematică. Autorul sugerează următoarele componentele esențiale ale unui portofoliu profesional:

1) *Pregătirea profesională* – diplome, certificate și alte documente ce dovedesc creditele de studii acumulate.
2) *Activitatea la clasă* – proiecte didactice, proiectări ale activităților extracurriculare, rapoarte.

[15] Brookfield, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. New Jersey: Jossey-Bass, 2017.
[16] Seldin, P. *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (4th ed.). Anker Publishing, 2010.

3) *Declarația de filozofie profesională (Teaching Philosophy Statement)* – considerată „piatra de temelie”, care oferă coerență narativă întregului demers, legând artefactele de valorile profesorului.
4) *Materialele didactice* – resurse digitale, articole publicate, fișe de lucru.
5) *Evoluția în carieră* – dovezi ale schimbărilor în concepția didactică pe parcursul timpului.

Tranziția către e-portofoliu (portofoliul digital) facilitează accesibilitatea, actualizarea rapidă și partajarea bunelor practici în comunitățile online. A. Yadav (2024)[17] subliniază că e-portofoliile susțin o evaluare autentică și construirea identității profesionale online.

Jurnalul reflexiv este un instrument de auto-evaluare care permite documentarea „pe viu” a experiențelor. O tehnică specifică, derivată din lucrările lui D. Tripp (1993)[18], este *analiza incidentelor critice*. Un incident critic nu este neapărat un eveniment major sau periculos, ci o întâmplare banală din clasă care, prin analiză, devine revelatoare pentru judecata profesională a profesorului. Metodologia lui D. Tripp pentru analiza incidentelor critice presupune:

1) *Descrierea* – redactarea unui raport factual, fără interpretări, ca un „instantaneu” al situației.
2) *Identificarea atributelor* – observarea motivului pentru care evenimentul a fost considerat neașteptat, confuz sau reușit.
3) *Analiza prin întrebări* – folosirea tehnicii „De ce?” repetate pentru a ajunge la valorile, credințele sau politicile care stau la baza acțiunilor luate.
4) *Re-proiectarea strategiei* – planificarea unei noi abordări bazate pe înțelesurile descoperite prin analiză.

Auto-observarea video este descrisă de I. Stancescu, L. M. Drăghicescu și A. Petrescu (2018)[19] drept o metodă valoroasă pentru analizarea livrării instrucționale și a strategiilor de angajare a studenților, care presupune vizionarea unei înregistrări a propriei predări. Deși poate fi inconfortabilă, aceasta permite profesorului să vadă clasa din perspectiva studentului. În implementarea acestei metode se recomandă respectarea următoarelor etape:

1) *Prima vizionare* **–** concentrarea pe organizare, structură, gestionarea timpului și mișcarea în spațiu.
2) *A doua vizionare* **–** focalizarea pe detalii specifice precum calitatea întrebărilor, momentele de tăcere, interacțiunea cu studenții mai liniștiți și limbajul nonverbal.
3) *Sinteza STOP-START-CONTINUE* **–** identificarea unui obicei de eliminat, a unei strategii noi de încercat și a practicilor eficiente de menținut.

Reflecția pedagogică atinge un nivel superior de eficiență atunci când este realizată în colaborare. În acest sens, mentoratul presupune un parteneriat strategic, prin care mentorul oferă siguranță, identifică succesele și oferă independență studentului mentorat atunci când acesta este pregătit. Cercetările longitudinale susțin beneficiile practicii reflexive asupra bunăstării și performanței viitoarelor cadre didactice. Un studiu pe termen lung a arătat că participarea la cursuri de formare bazate pe reflecție crește sentimentul de autoeficacitate și apartenență al profesorilor. De asemenea, utilizarea practicilor reflexive de către profesorii universitari are un impact direct asupra performanței academice a studenților. Angajarea cognitivă și emoțională a studenților este mai ridicată atunci când profesorii folosesc strategii de predare reflexivă, creând un mediu favorabil formării profesionale profunde.

Concluzii și direcții de perspectivă

Analiza abordărilor teoretice și a practicilor educaționale evidențiază faptul că formarea reflecției pedagogice în învățământul superior reprezintă un demers formativ complex, fundamentat pe interacțiunea dintre modelele teoretice ale reflecției, strategiile și instrumentele de practică

[17] Yadav, A. *E-portfolios as authentic assessment in pre-service teacher education: enhancing reflection, professional identity, and digital preparedness.* In: *Education and Information Technologies, Volume 31 (2024), pp. 1989-2025,* https://doi.org/10.1007/s10639-025-13869-y

[18] Tripp, D. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge, 1993.

[19] Stăncescu, I.; Drăghicescu, L. M.; Petrescu, A.. Practica reflectivă a profesorului – o necesitate. In: *Revista de Pedagogie/ Journal of Pedagogy,* 2018 (1), pp. 93-109. ISSN 0034-8678. https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/07/2018.-1.-93-109.-Stancescu-et-al.pdf

reflexivă, precum și valorile unei culturi academice orientate spre colaborare, feedback constructiv și dezvoltare profesională continuă.

Direcțiile de optimizare a strategiilor de formare a cadrelor didactice evidențiază necesitatea unei abordări complexe și coerente, orientate spre dezvoltarea continuă a competențelor profesionale și consolidarea unei culturi a reflecției pedagogice.

O primă direcție vizează *integrarea sistemică a reflexivității*, prin depășirea caracterului ocazional al activităților reflexive și transformarea acestora într-o componentă obligatorie a tuturor programelor de formare inițială și continuă. În acest mod, reflecția pedagogică devine un proces constant de analiză critică a practicilor educaționale, contribuind la dezvoltarea capacității de autoevaluare și la luarea unor decizii didactice fundamentate.

O altă direcție importantă se referă la *promovarea educației de la egal la egal*, prin extinderea comunităților profesionale de învățare și a inițiativelor bazate pe mentorat și coaching. Implicarea cadrelor didactice în rețele colaborative și în proiecte dedicate schimbului de experiențe favorizează împărtășirea bunelor practici, susținerea reciprocă și dezvoltarea profesională prin învățare socială. Astfel de contexte contribuie la consolidarea identității profesionale și la creșterea capacității de adaptare la provocările mediului educațional contemporan.

În egală măsură, optimizarea strategiilor de formare presupune *valorificarea potențialului oferit de tehnologiile digitale*. Instrumentele digitale trebuie privite ca resurse cu valoare formativă, capabile să sprijine metacogniția, autoreflecția și monitorizarea propriului progres profesional. Portofoliile digitale, jurnalele reflexive electronice, platformele colaborative și aplicațiile de feedback pot facilita dezvoltarea unei practici didactice conștiente și orientate spre învățarea continuă.

Totodată, strategiile moderne de formare trebuie să fie caracterizate de *centrarea pe student și promovarea incluziunii educaționale*. Această orientare implică adoptarea unei perspective empatice și flexibile, care să răspundă diversității de nevoi, ritmuri și stiluri de învățare ale studenților. Prin proiectarea unor experiențe educaționale adaptate și prin cultivarea unui climat bazat pe respect, echitate și valorizarea diferențelor individuale, cadrele didactice pot contribui la asigurarea succesului academic și personal pentru toți beneficiarii educației.

În ansamblu, aceste direcții configurează un model de formare profesională centrat pe reflecție, colaborare, inovare digitală și incluziune, capabil să răspundă exigențelor actuale ale sistemelor educaționale și să susțină dezvoltarea unor practicieni reflexivi, autonomi și responsabili.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brookfield, S. D. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. New Jersey: Jossey-Bass, 2017.
2. *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Volumul 3.* Council of Europe, 2018.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova, COD Nr.* 152 din 17.07.2014. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro
4. Cristea, S. *Dicționar de termeni pedagogici.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
5. Gibbs, G. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning*. London:Further Educational Unit, 1998.
6. Kolb, D. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
7. Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, 2018. In: *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2018*. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7
8. *Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul general și profesional tehnic.* Aprobat prin ordinul 1100 din 30.08.2023.
9. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor teritoriale de asistență psihopedagogică.* Aprobat prin ordinul MEC nr. 480 din 16.03.2026.
10. Schön, D.A. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple, 1991.
11. Seldin, P. *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions* (4th ed.). Anker Publishing, 2010.
12. *Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar).* Aprobat prin Ordinul MEC nr. 1657 din 22.09.2025.
13. Stăncescu, I.; Drăghicescu, L. M.; Petrescu, A.. Practica reflectivă a profesorului – o necesitate. In: *Revista de Pedagogie/ Journal of Pedagogy,* 2018 (1), pp. 93-109. ISSN 0034-8678. https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/07/2018.-1.-93-109.-Stancescu-et-al.pdf
14. Tripp, D. *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge, 1993.
15. UNESCO. *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-education Teaching Personnel (1997) with a user's guide.* Zambia: Dennis Sinyolo (EI) , 2007. 72 p. ED.2008/WS/24. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495
16. Vuorikari, R.; Kluzer, S.; Punie, Y. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union, 2022.
17. Yadav, A. *E-portfolios as authentic assessment in pre-service teacher education: enhancing reflection, professional identity, and digital preparedness.* In: *Education and Information Technologies, Volume 31 (2024), pp. 1989-2025,* https://doi.org/10.1007/s10639-025-13869-y

SOURCES OF AMBIGUITY IN KLARA AND THE SUN BY KAZUO ISHIGURO

Elena Jebelean
Assoc. Prof., PhD, "Victor Babeș" University of Medicine and Pharmacy, Timișoara,

Abstract: *When magical thinking seems to be the only way to find a solution to a life-and-death problem, Klara—the Artificial Friend (AF) of a girl at a crucial decision-making stage—remains the only one capable of reconciling reason and belief. Subjectively analyzed from Klara's perspective, the situations she perceives in simple terms, precisely in order to construct problem-solving strategies, prove to be surprisingly uncanny and disarmingly complex. Hence, the ambiguity that reflects the tragic state of a humanity at an impasse.*

Keywords: *artificial intelligence; consciousness; human condition; ethics; sensitivity*

Înainte de Cuvânt

Romanul lui Kazuo Ishiguro ridică o mulțime de probleme – niciuna dintre ele nu pare a avea o singură soluție. Lectura lui dezvăluie forța fertilă a ambiguității, capacitatea ei de a oferi teren pluralității și diversității. Conturată polivalent – „nehotărâre în ceea ce privește sensul, intenție de a înțelege mai multe lucruri, probabilitate că s-a înțeles un lucru sau celălalt sau ambele lucruri, faptul că un enunț are mai multe semnificații" (Empson 1981, 38-39) –, ambiguitatea a fost mereu, dinspre cărțile sacre până în contemporaneitate, generatoare de sensuri. Exploatată mereu în cărțile acestui scriitor, ne atrage în descifrare, reaprinde în noi întrebări. Conștienți de traiectoriile limitate ale săgeților înțelegerii noastre, suntem surprinși de multitudinea direcțiilor spre care le putem orienta. Citind, devii centrul unui univers pe care-l recreezi cu fiecare capitol parcurs, ca și cum ai fi protagonistul unui joc anterior programat, la finalul căruia câștigi, chiar dacă pierzi, deoarece te transfigurezi, descoperind că tu și lumea pe care credeai c-o știi sunteți altcineva, altceva, altfel.

Simți asta cu atât mai mult cu cât acest roman reașază mitul pe o poziție solidă chiar în conștiință, între instrumentele noastre de îmblânzit lumea. Aproape de moartea fetei pe care o ferește de singurătate, personajul principal, Klara, asemeni oamenilor, are idei care-i depășesc experiența și trăiește experiențe pe care, pentru o clipă, nu le poate explica rațional. Imaginația îi permite să construiască și în direcția deciziilor raționale, și în direcția mitului. Deși pare a fi doar un produs tehnologic, sau, poate, și datorită acestui fapt, ea alătură gândirii mitice pe cea magică pentru transformarea lumii. Dintre multiplele planuri ale romanului, interesează acest plan mitic: Klara descoperă că poate avea o relație directă cu Soarele. Karen Armstrong, în *O scurtă istorie a mitului*, deduce, studiind mormintele neanderthaliene, câteva lucruri importante despre mituri, toate verificabile în relația Klara – Soare. Mitul este înrădăcinat în teama de dispariție – Klara se teme că Josie va muri și face tot ce poate pentru a împiedica asta. Mitologia nu poate fi separată de ritualuri – Klara inventează și perfecționează un ritual ce se va dovedi eficient. Cele mai puternice mituri sunt despre limită, ne obligă să trecem dincolo de propria experiență – Klara are noi idei, face lucruri inedite. Mitul vorbește despre necunoscut, privește în inima unei mari tăceri – Klara se roagă cu *aproape-cuvinte* și fără cuvinte, dăruindu-se rugăciunii. Mitul e o poveste care ne învață cum să ne comportăm, ne pregătește pentru necunoscut – Klara păstrează secretul în legătură cu acțiunile sale, dar își rememorează povestea *vieții* ca și cum ar dori să ne transmită acest secret. Memoriile Klarei iau forma unei povești a cărei lectură ne așază în postura spirituală și psihologică adecvată pentru a acționa corespunzător. E un rost mai adânc aici, cel al reconectării cu ceilalți prin memorie, un rost al literaturii: „Cărțile pe care le citim ne modifică în aceeași măsură în care noi, citindu-le, le transformăm în realități interioare. […] Opera literară nu se reduce la a reda lumea exterioară și pe cea interioară, a autorului, ci le transformă într-un mod misterios și fascinant. Este metamorfoza inerentă creației artistice, în care identitatea și alteritatea coexistă și se presupun reciproc." (Mușat 2017, 241).

Încă o caracteristică a mitului: credința într-o realitate invizibilă, mai puternică, care sprijină lumea noastră și care este în corespondență cu ea. Numai prin participarea la această lume divină pot ființele fragile și muritoare să-și realizeze potențialul – Klara nu o poate salva pe Josie fără ajutorul Soarelui. Așa cum mitologia îi ajută pe oameni să facă față condiției umane nesigure, conectarea cu Soarele prin rugăciune și sacrificiu, încrederea ei absolută în puterea lui sunt elemente prin care Klara își găsește „locul în lume și direcția reală" (Armstrong 2022, 6-8).

Dacă ar fi doar atât, am vorbi despre mit. Dar romanul deschide o poartă spre credință, pentru că asistăm la o transfigurare a Klarei, la o evoluție spirituală: „ajungând în cel mai adânc punct al smeririi de sine" (Kenneth 2010, 158), ea devine o alta. Într-o lume desacralizată a unui viitor destul de apropiat, locuită de oameni care nu-și pun asemenea probleme, Klara poate recunoaște sacrul în profan și (re)întemeiază un tip de experiență religioasă. Să reprezinte oare religiozitatea o structură ultimă a conștiinței, iar evoluția Klarei să facă din ea un șaman vindecător/o sfântă taumaturgă?

Ambiguitatea este principala substanță care, prin fluiditate și permisivitate, dă viață unor personaje parțial inteligibile, într-o lume ale cărei legi le putem doar aproxima, ele descoperindu-ni-se treptat, printr-o conștiință coerent-reflexiv-narativă – eul ambiguu al Klarei. Intrăm în aura unui text care poate fi deopotrivă narat de un copil într-atât naiv încât e mai mereu fericit sau de un bătrân împăcat cu jumătățile de măsură. Aș apropia romanul, ca timbru și atmosferă, de *Micul Prinț* al lui Antoine de Saint-Exupéry sau de cărțile lui Lewis Carroll cu Alice, pentru că tragismul este mereu împletit cu inocența speranței, în ciuda senzației că, trăind, înotăm în cutia Pandorei.

„La început era Cuvântul..." (Ioan 1:1, https://www.bibliaortodoxa.ro/carte.php?id=35)

Pe când avea 13 ani, Kazuo Ishiguro a cumpărat primul său album Bob Dylan, încântat să descopere cum, în mod misterios, prin doar câteva cuvinte, se pot crea lumi întregi. El însuși a scris, în adolescență, cântece pe care le-a cântat cu prietenii și, într-un interviu din 2017, declara că asta a fost ucenicia sa pentru a deveni scriitor de ficțiune: „Undeva, în adâncul inimii mele, încă sunt un compozitor de cântece. Încă scriu versuri pentru muzică de jazz, pentru cântăreața americană Stacey Kent […]. Într-un fel, trăiesc două vieți ca scriitor – scriu ficțiune și scriu texte pentru cântece. E diferit. Ca romancier, lucrezi izolat, nu în echipă, ca în muzică, în film... Este mai ușor să te osifici, dacă nu colaborezi. Pentru mine este stimulant să colaborez, am multe de învățat din ceea ce sunt obligat să fac în colaborare." (Ishiguro 2017).

Poate și această alternantă suprapunere a celor două feluri de a scrie, și singur, și în echipă, este unul dintre motivele care îl determină să-și construiască personajele împletindu-le individualitatea cu locul pe care îl ocupă în lume. Romanul *Klara și Soarele* se deschide printr-o circumstanțială de timp: „Pe când eram noi, Rosa și cu mine stăteam în mijlocul magazinului, lângă masa cu reviste, de unde puteam vedea prin mai mult de jumătate din fereastră." (Ishiguro 2021, 9). Pare a fi vorba despre obiecte care erau cândva noi, iar acum s-au învechit, antropomorfizate, ca jucăriile sau obiectele vorbitoare din povestirile pentru copii. În acest prim paragraf, verbele sunt la persoana I plural, se vorbește în numele unui *noi – puteam, ne-am acomodat, am ajuns, am putut, ne aflam*. Dinspre acest *noi* se va ajunge la un *eu* care ne va conduce prin întreg romanul – ca și cum personalitatea Klarei s-ar contura treptat pe fondul grupului în care se include. În partea întâi, personajele sunt, teatral, într-un showroom, ca în culisele unei scene, sugerându-se că abia ceea ce va urma este adevăratul spectacol, dar și că acesta nu poate fi descifrat fără accesul la pregătire. Încă nu știm exact cine/ce este Klara, aflăm doar unde se afla împreună cu ceilalți, ce vedeau – înțelegem cât de important era pentru ea faptul de a vedea lumea pe fereastră. Romanul cultivă de la prima la ultima pagină *ambiguitatea reticulară diegetică* (Hrubaru 2000, 120), generată de faptul că naratorul nu furnizează toate informațiile sau nu le furnizează la timp, intrigând cititorul. În ultima parte vom afla care este distanța de la care Klara, narând la persoana I, construiește rememorarea, atât temporal, cât și experiențial. Este vorba despre câțiva ani (la început, Josie are 14 ani și jumătate, iar la final este studentă). Vocea narativă este individuală, reflectă o interioritate, iar personajul este situat, concomitent, în propria-i izolare, dar și în colectivitate. Unic în mulțime, asemeni oamenilor, singurătatea nu-l deranjează, o va folosi reflectând. Personajul-narator dă coerență prin memorie propriei experiențe. Memoria sa nu presupune doar stocare de date, ci construiește o narațiune

edificatoare de conștiință: „Narativitatea, la fel ca metafora și metonimia, este o trăsătură fundamentală a minții umane și un mod de lucru al ei. […] Pentru a percepe și timpul alături de spațiu, avem nevoie de un nivel superior al psihicului: memoria. Pentru a le descoperi semnificația și a le reține ca amintiri, memoria face din experiențele noastre întreguri cât mai coerente și coezive. Mi se pare că acest nivel superior al percepției timpului care este memoria face fundamentul conștiinței noastre. […] Narativitatea structurează memoria noastră și oferă temeiul pentru conștiință, pentru că ne construiește identitatea, din colecția povestirilor ce ne alcătuiesc eul." (Codoban 2025, 89-90).

Circular, epilogul conduce spre o variantă degradată a culiselor inițiale: un spațiu de depozitare a recuzitei, îmbogățind noțiunea de *cimitir de mașini*. Klara, aproape gunoi acum prin lipsa de sens, aproape rest prin revenirea la stadiul senin de așteptare a morții, privește pustietatea unui câmp nesfârșit. Aici este permanent în plin soare, încă funcțională (e ambiguu dacă la minimi sau maximi parametri, deoarece, dacă ne e greu să spunem despre oameni când ar fi mai valoroși – în tinerețe visând, la maturitate acționând, sau la senectute, când rememorează, analizează și devin astfel mai înțelepți, recalibrând totul –, despre cei asemeni Klarei ne-ar fi și mai greu). În prima și în ultima parte a romanului, ea discută cu Directoarea magazinului de PAr-i. Aceasta e percepută de Klara inițial ca mentor, ulterior ca partener de dialog, convorbirea finală fiind un fel de rămas bun reciproc de care par a fi conștiente amândouă. Dacă cititorii au romanul ca variantă amplă a amintirilor Klarei, în final, în cele spuse Directoarei, ea sintetizează ambiguu, prin punere în abis, amintire în amintiri, ceea ce este fundamental pentru ea, după o viață: și-a făcut datoria, a învățat multe lucruri, iar Soarele a fost extrem de binevoitor cu ea într-o zi anume, pe când era cu Josie.

Directoarea este destul de reticentă în observațiile făcute. Se bucură să o revadă pe Klara, e încântată să afle că e mulțumită, își exprimă vechea îngrijorare privind soarta ei, pentru că, înainte de a o cumpăra, mama lui Josie îi ceruse să imite mersul șchiopătat al fetei. Aici ambiguitatea se realizează iar reticular, prin economie de informații – cititorul rămâne cu impresia că directoarea își imaginase că proprietarii Klarei ar fi putut-o exploata inadecvat. Uneori, copiii chinuiau PAr-ii, iar adulții îi foloseau fără scrupule, dar nimic în acest sens nu e formulat explicit inițial, iar golul de informație permite cititorului diverse piste de dezvoltare. Se remarcă și un alt tip de ambiguitate, cea *enunțiativă* (Hrubaru 2000, 74). Personajele au perspective diferite asupra aceleiași situații – e evident, chiar dacă perspectiva celui de-al doilea personaj nu e verbalizată. E surprinzător cum reacționează Directoarea când Klara îi spune despre faptul că nu ar fi putut s-o înlocuiască pe Josie și îi explică de ce. Sunt aici patru replici care construiesc un dialog absurd – Klara afirmă lucruri de o mare finețe și sensibilitate, pe care Directoarea le eludează, încercând să încheie discuția, artificial, găunos, în antiteză cu profunzimea și autenticitatea Klarei. De unde această grabă de a pune punct unor deducții, poate, revelatoare?

Probabil Directoarea înțelege acum care fuseseră intențiile Mamei și este ea însăși înspăimântată de o asemenea posibilitate. E posibil și să fie nepăsătoare, deși se pare că rătăcește prin asemenea locuri cu speranța de a găsi abandonați aici PAr-i pe care-i vânduse, din dorința de a afla cum le mersese. Înțelege, poate, că Mama o cumpărase pe Klara tocmai pentru că Josie ar fi putut muri din cauza programului de ameliorare genetică ales ca fata să aibă cele mai bune șanse de afirmare ulterioară. Cititorul știe că astfel o pierduse pe Sal, fiica cea mare, și încercase să-și aline atunci suferința comandându-i lui Henry Capaldi, un cercetător-artist, o păpușă de doliu care nu avusese efectul scontat. Același Capaldi realizează un corp artificial al lui Josie, un așa-zis portret, pentru ca, transferată în el, după moartea lui Josie, Klara, care până atunci ar putea învăța perfect ce înseamnă să fii Josie, să ducă mai departe viața acesteia. Jocul între real și simulacru este împins foarte departe, ca și cum Klara s-ar juca de-a Josie până la moarte – dar ce fel de moarte, a unui om sau a unui fals om? Și nu ar fi această înlocuire o crimă, un fel de sinucidere – Klara se anihilează dacă acceptă sa devină Josie? Și cât de etică ar fi această înlocuire pentru Josie, căreia nu i s-ar cinsti memoria în niciun fel? Parcă tulburată de spusele Klarei, Directoarea o laudă excesiv, ca și cum ar vrea să-i abată gândul de la ceea ce tocmai spusese, nu pune nicio întrebare suplimentară, dimpotrivă, își grăbește plecarea și nici măcar nu întoarce capul în urmă, pentru o ultimă privire, așa cum Klara sperase. Poate simte și vinovăție că făcuse parte, ca vânzătoare a unor asemenea produse, dintr-un sistem ce permitea abuzul asupra unor persoane cu inteligență artificială. Dar e posibilă și o altă interpretare. Din spusele

anterioare ale directoarei, aflaserăm că nu mersese prea bine comercializarea PAr-ilor. Poate cele aflate acum de la Klara o trimit glonț spre vreun cercetător atent la problemele de etică ale persoanelor artificiale sau la vreun for legislativ corespunzător. Deja aflaserăm anterior că, după ce Josie plecase la facultate, Henri Capaldi îi ceruse mamei să i-o dea pe Klara pentru cercetare, el fiind preocupat de perfecționarea oamenilor prin ceea ce s-ar fi putut deduce studiind roboți. Mama refuzase, alesese pentru ea modalitatea de a se stinge încet. Se pare că PAr-ul era conceput așa încât să servească un singur copil. Poate Directoarea speră în reașezarea unei lumi în care noi PAr-i și-ar putea găsi locul și, astfel, ea s-ar putea iar ocupa de un asemenea magazin. În orice caz, Klara vede doar partea plină a paharului, în vreme ce directoarea pare a fi extrem de conștientă de reversul medaliei. Din păcate, ea nu mai este deloc partenerul de dialog potrivit pentru Klara. Mai mult, rolurile se inversează: Klara pare a fi mentorul în această discuție, rol poate conștientizat de Directoare, poate nu.

Deja se face apel aici la două reprezentări care ilustrează modul în care Ishiguro reușește să dezvăluie fața ascunsă a lumii cu care avuseserăm impresia că suntem familiarizați – acțiunea romanului se construiește între *târgul de sclavi* și *cimitirul de mașini*. Aceste noțiuni, asemeni altora, își lărgesc sensul în noul univers diegetic. Instrumente folosite pentru a crea o lume nouă, noțiunile/cuvintele însele se înnoiesc, se îmbogățesc.

Cuvântul era dintru început ambiguu... – *PAr*: un studiu de caz

În al doilea paragraf al primei părți, după secvența de discurs dintr-o perspectivă plurală, Klara centrează discursul pe sine și pe relația cu Soarele. Este introdus, fără a fi explicat, termenul PAr – se deduce treptat ce înseamnă, dar acronimul se limpezește abia după mai bine de patruzeci de pagini, la a treia venire a lui Josie în magazinul în care Klara, alături de alți PAr-i cu care relaționează, așteaptă să fie cumpărată. Ei descoperă treptat oamenii, încurajați și supravegheați de Directoare. Nu au toți aceeași acuitate în percepție și aceeași răbdare în concentrarea atenției, dar le este limpede că energia lor depinde de razele Soarelui.

În primul dialog al romanului, băiatul PAr Rex o necăjește pe Klara, invitând-o să se bucure de mozaicul Soarelui, apoi acuzând-o de lăcomie, căci – poate întâmplător, poate nu – Soarele dispare după nori când ea atinge zona luminată de raze. Secvența ne întoarce mitic spre biblica Eva – Klara descoperă stânjeneala, vinovăția și ironia, adică ce înseamnă a fi femeie într-o cultură misogină. Se dezvăluie apoi că acești PAr-i sunt creați pentru a deveni tovarăși perfecți ai adolescenților, iar Directoarea îi plasează în diverse spații ca să-i pună în valoare. Chiar în acea zi, o fată și mama ei se interesează de Rex, dar pleacă fără el. Klara urmărește discuțiile, analizează reacțiile lui și-și imaginează ce gândește: dincolo de zâmbetul lui permanent, îl preocupă gândul la cât și cum va *trăi*. Se insinuează în conștiința personajelor neliniștea pentru viitor, teama de moarte, spaima de a nu ajunge vreodată tovarășul unui copil, adică perspectiva ratării. Opoziția trecut – prezent, marcată prin adverbul *astăzi*, e consolidată prin observațiile pe care le face Klara, comparând ce știa atunci, la început, despre PAr-i, cu ce știe acum – timpul întâmplării e miticul început, iar timpul rememorării nu poate fi încă identificat.

Klara nu este un PAr obișnuit. Pentru ea, a sta în vitrină nu însemna doar a avea șanse în plus spre a fi aleasă, nici doar accesul la razele Soarelui. Ea voia să fie în vitrină pentru a vedea cât mai bine lumea de afară. Va descoperi multe și va avea ocazia să o cunoască pe Josie. Ele stau de vorbă de două ori prin sticlă, Klara în vitrina magazinului, iar Josie afară în stradă, pe trotuar. Abia când Josie și mama ei vin a treia oară vor intra în magazin. Klara nu mai e expusă în vitrină, ci e în spatele magazinului, iar Josie se teme că n-o va regăsi. Acum Klara va fi studiată, iar mama, la insistențele fetei, o va cumpăra, după ce o supune la câteva probe. De la Mama aflăm că PAr înseamnă *prieten artificial*.

Ce fel de lume este aceasta în care copiii au nevoie de un prieten artificial? Este o *mistopie* (Braga 2021, 174), o lume a dezechilibrelor, în care mitul și distopicul se îngemănează. Soluțiile tehnologice aduc promisiuni, dar și complicații. Ameliorarea genetică permite accesul tinerilor spre cariere remarcabile, dar le afectează sănătatea, ducând chiar la moarte. Se preconizează o tot mai puternică prăpastie între săraci și bogați, primii nepermițându-și pentru copii intervenții genetice și micșorându-le astfel șansele la profesii și poziții sociale reprezentative. E improbabil ca doar talentul

și inteligența, calități native, să poată lupta cu capacitățile variantelor umane ameliorate – Rick, vecinul și prietenul lui Josie, la decizia mamei sale, nu e *elevat*. E privit cu dispreț și exclus de cei *elevați*, are șanse infime de a urma studii universitare. Apar conflicte între cei care folosesc excesiv tehnologia și cei care o folosesc prea puțin, se iscă diverse probleme etice.

În această lume bulversa(n)tă, Chrissie își crește fiica cu ajutorul Menajerei Melania și i-o cumpără pe Klara. Profund afectată de pierderea lui Sal, fiica cea mare, Mama își duce singură poverile emoționale, fiind despărțită de tatăl fetelor, care gândește și trăiește diferit. Ea are un serviciu *de top*, lipsește mai toată ziua de acasă, el este un om extrem de inteligent și capabil, rămas fără slujbă sigură în urma desființării unui centru de cercetare, membru al unei comunități neimplicate în competiția tehnică. Să fie în acest caz Klara o soluție (doar?) tehnologică? Ea pare să mențină balanța în familia în care intră, poate pentru că rămâne diferit implicată emoțional, în comparație cu oamenii tot mai frământați, măcinați de felurite dileme și conflicte, incapabili să se concentreze asupra unui singur obiectiv.

„Întru El era viață și viața era lumina oamenilor” (Ioan, 1:4)

Așadar, ce/cine este Klara? Pare a fi atât *un ce*, cât și *un cine*. Este un robot unic, original, un PAr din generația B2, conceput pentru adolescenți. Aproape pare un copil orfan ce așteaptă să aibă o familie, să fie luat acasă. Pe de altă parte, fiind de vânzare, pare a fi un obiect. Totuși, e mai mult decât un obiect, e o persoană artificială ce oferă servicii garantate. Din păcate, uneori PAr-ii sunt tratați cu dispreț de stăpânii lor, chiar batjocoriți și maltratați, cum va afla Klara mai târziu, la întâlnirea de interacțiune găzduită de Josie, unde neelevatul Rick și non-umana Klara sunt tratați discriminatoriu de unii dintre invitați. Dar e fascinant cum, asemeni oamenilor, de fiecare dată când face alegeri majore, Klara devine „o *ființă de aventură* (Heidegger), care este obligată să trăiască alegând, înainte de a putea fi sigură de rezultatul alegerilor ei” (Codoban 2025, 86).

Din perspectiva Directoarei, Klara este de două ori portretizată. Primul portret e cel oferit în prima parte mamei lui Josie, ca ofertă de servicii, iar al doilea este conturat în ultima parte, înaintea despărțirii pe care o simțim definitivă – ceea ce inițial păruse reclamă, acum pare un necrolog: „ Dintre toți PAr-ii de care m-am ocupat, tu ai fost în mod cert unul dintre cei mai reușiți. Aveai o intuiție neobișnuită. Și abilități de observare. Mă bucur foarte tare să aflu că totul a decurs bine. Fiindcă nu poți ști niciodată, nici măcar când ai de-a face cu abilități atât de remarcabile ca ale tale. […] Ai fost unul din cele mai reușite modele pe care le-am avut vreodată.” (Ishiguro 2021, 316-319).

Așa cum nu știm totul nici despre oameni, nici despre Klara nu știm destul de multe. *Nu știm* cum e programată. Nu avem niciodată certitudinea că ar decide și acționa pentru că ar fi coordonată exact de un program sau pentru că programul ar fi cel care-i permite să se adapteze noilor ipostaze. Știm cum procedează, dar nu știm dacă impulsul e spontan, programat, autoprogramat sau răsautoprogramat – nici unde și-ar putea face loc naturalul, în această eventuală răsconfigurare, căci totul la ea pare natural.

(Credem că) știm că se alimentează cu energie solară, de unde și dependența de Soare. Ne e greu să spunem că *funcționează*, am alege să spunem *trăiește*. În fond, întregul Sistem Solar, deci și noi ne datorăm *viața* energiei solare. Klara are formă umanoidă. E tunsă franțuzește, are un aer distins. Dintre simțuri, nu percepe mirosul. Vede uneori fragmentat, mai ales în situații de stres și oboseală. Învață prin observare atentă, face analogii, sintetizează, se ferește de generalizări. Greșelile sunt ocazii de redresare, iar lumea reprezentărilor Klarei pare a fi una platoniciană: „Numai că erau și alte feluri de emoții pe care inițial nu le înțelegeam –, ale căror variante le descopeream în cele din urmă în mine, chiar dacă erau, poate, doar niște umbre precum cele proiectate pe podea de lămpile din tavan, după ce se coborau grilajele. De pildă, ceea ce s-a întâmplat cu Doamna Ceașcă de Cafea.” (Ishiguro 2021, 27).

Este prudentă, rezervată în a emite ipoteze și, uneori sceptic-obiectivă, se îndoiește de rezultatele propriei cunoașteri. Când este vorba de a-și face datoria, are certitudini, credințe, loialitate, devotament și curajul de a risca, fiind dispusă la sacrificiu de sine. Nu are sentimente negative – mânia i se pare ridicolă. Nu simte dorul, nu suferă. „Trebuie să fie minunat. Să nu-ți fie dor de lucruri. Să nu tânjești să te întorci undeva în trecut. Să nu privești tot timpul în urmă. Probabil că e totul mult

mai...” (Ishiguro 2021, 101) spune Mama despre Klara, lăsând enunțul nefinalizat, sol rodnic ambiguității. E dezamăgită rareori, dezamăgirile fiind rectificate ulterior. Nu are regrete în maniera binecunoscutelor autoreproșuri umane. Are discernământ, inițiativă, surprinde prin decizii și planuri duse perseverent la capăt. Are stimă de sine – nu se lasă manipulată, nici dominată, nu reacționează când se consideră desconsiderată, răspunde prin autoblocare cruzimii și disprețului. Este mulțumită de rolul său. A deveni om nu i se pare tentant – reflectează cu seriozitate la posibilitate, declarând chiar că omul e un sistem finit și, ca orice sistem finit, poate fi învățat, dar preferă (i se pare mai simplu/mai potrivit/mai corect?) să caute o soluție ca Josie să trăiască.

Ce ar putea fi natural într-un asemenea prieten *artificial*? De ce ai prefera un PAr unui prieten *natural*? În ce măsură poate fi *naturală* o asemenea prietenie? Cât de *prieten* poate fi un *robot*? Relația cu un PAr să fie o prietenie *artificială* – ce înseamnă *prietenia artificială*? Klara este ireproșabilă, este prototipul unui om perfect. Ce ecou are în noi această perfecțiune? Ne face să ne apreciem reciproc imperfecțiunile de dragul de a rămâne umani sau ne determină să plecăm cu uimire înțelegerea spre această *roboțică*, cum o numește afectuos Mama, la un moment dat, spre această *persoană inteligentă artificial*, cum o numește chiar autorul? Dincolo de toate, Klara se dovedește a fi o povestitoare. Există în ea o conștiință care permite articularea narațiunii.

Așadar, răspunsul la întrebarea despre identitate este ambiguu, la fel cum doar ambiguu putem răspunde la întrebarea *Cine sunt eu?* Klara este o făptură care simte, gândește, acționează și rememorează (aceste verbe înseamnă și altceva decât au însemnat până acum). „Am de revăzut și de pus în ordinea corectă amintirile mele” (Ishiguro 2021, 319) spune ea Directoarei în discuția finală, ca și cum și-ar spune „mă întreb care sunt acele momente cheie în care lumea a devenit a mea.” (Ilea 2024, 25).

„Și lumina luminează în întuneric și întunericul nu a cuprins-o” (Ioan 1:5)

Treptat, cititorul află ce face Klara. Faptele dezvăluie cum este ea. Concomitent opacă și transparentă, ea duce mai departe motivul străinului care face vizibile incongruențele lumii așa-zis familiare. Golul spiritual resimțit de multe personaje este contrabalansat de simplitatea/puritatea/ naivitatea Klarei, în sufletul (?) căreia se naște sentimentul sacrului. Este neclar dacă relația cu sacrul este una programată sau învățată sau programată să fie învățată. Este impusă de ceva anume sau aleasă de conștiința Klarei? Intenționalitatea autorului în acest sens nu e limpede în roman, dar e declarată într-un interviu din 2021: „Există o parte din ea care rămâne foarte copilăroasă, în ciuda faptului că o altă parte din ea e foarte sofisticată. Există diverse dimensiuni, aspecte ale ei care par să nu crească niciodată, iar unul dintre ele este atitudinea ei față de Soare. Ea crede că toate ființele depind de soare. Soarele veghează mereu, mereu protector, și te poți întoarce către Soare când ai nevoie de ajutor. E un fel de logică de copil. Klara vede doar bucăți mici din lume și trage concluzii pripite de la aceste dovezi puține. E aproape ca un fel de lucru religios, dar am vrut să aibă mereu această credință în bunătatea Soarelui.” (Ishiguro 2021).

În opinia mea, evenimentul esențial este tresărirea numinosului în conștiința Klarei. Ar putea fi vorba aici de o evoluție spirituală pentru care se pare că ea nu are vreun model. Nevoia de a se raporta la ceva mai cuprinzător decât sine, ideea de a se adresa/ de a se ruga Soarelui este iscată de marea problemă a salvării lui Josie și este urmată de fapte decisive, mergând până la sacrificiu. Klara avusese o epifanie, văzuse, pe când era în vitrina magazinului, cum Soarele redase viața Cerșetorului orb și câinelui acestuia, oferindu-le *hrana lui specială*. În mintea ei încolțește gândul că, dacă i-ar atrage Soarelui atenția asupra situației lui Josie, fenomenul s-ar putea repeta. Ea ne amintește de zorii lui *homo religiosus*. Soarele este pentru ea autonomie, putere, suveranitate, inteligență. Poate mecanism psihologic de dominare a anxietății, poate comunicare spirituală cu Absolutul, ceea ce simte Klara reia ceea ce Rudolf Otto explica astfel: „Lucrurile din natură – munții, soarele, luna – își fac loc în preambulul religiei și devin divinități ale naturii nu pentru că sunt *concepute ca însuflețite*, ci pentru că sunt *resimțite ca numinoase*.” (Otto 1996, 138).

Klara are sentimentul stării de *ființă creată*, de *făptură,* și față de om, dar nimicnicia stării sale o va simți abia în raport cu Soarele. Trăiește relația cu sacrul, Soarele fiind pentru ea un mister fascinant și cutremurător, îi atribuie puterea absolută și voința de a împlini totul. Cititorul mefient

poate presupune coincidența în salvarea lui Josie, intervenția unor factori de care Klara nu avea cum să fie conștientă – dar este puțin probabil acest lucru, căci ea era extrem de atentă la orice modificare a stării fetei, iar cei prezenți au perceput în acea dimineață miracolul luminii intense, ca un botez de lumină, simbolizând o renaștere, și l-au corelat cu înzdrăvenirea definitivă a lui Josie, fără a ști de intervenția și sacrificiul Klarei, păstrate secrete tocmai pentru a asigura reușita. Cei cu care colaborează și care au o vagă idee despre ce face Klara sunt Rick și Paul, tatăl lui Josie, dar ea nu va explica nimic până la capăt, nici nu-și va atribui merite. Nici în discuția finală ambiguitatea formulării ei nu permite Directoarei să înțeleagă prea multe despre bunătatea ieșită din comun a Soarelui. Obișnuită să se considere doar un instrument, poate, Klara înduplecă Soarele să intervină și prin această smerenie.

„Cuvântul era Lumina cea adevărată care luminează pe tot omul care vine în lume” (Ioan 1:9)

Straniu este că intensitatea majoră a textului nu vine din miracolul ce urmează celei de-a doua rugăciuni a Klarei, ci este creată prin *revelația* pe care ea o trăiește în hambarul-biserică: cele șapte foi de sticlă în care Soarele se reflectă devin o icoană prin intermediul căreia Klara continuă să-i vorbească. Ea adaugă înălțării spiritual-religioase, în conștiința ei, înălțarea spiritual-artistică. Icoana de lumină, ca prelungire a prezenței divine, o face să simtă că Soarele este chiar lângă ea, chiar și atunci când nu este. Ambiguitatea construiește treptele neînțelegerii. Klara descoperă plurivalența expresiei *chipul și asemănarea*: „ M-am uitat îndelung la foile de sticlă. Deși încă de un portocaliu intens, reflexia Soarelui nu mai era orbitoare și, cât am cercetat atent chipul Soarelui încadrat în dreptunghiul aflat cel mai în afară, am început să înțeleg că nu mă uitam la o singură imagine, că, în timp ce privirea mea străpungea foile de sticlă de la prima și până la ultima, de fapt în fiecare dintre suprafețele de sticlă exista câte o versiune diferită a Soarelui, iar ceea ce luasem inițial drept o imagine unică erau de fapt șapte imagini separate și suprapuse. Deși chipul său de pe sticla aflată mai în afară era ostil și distant, iar cel ce-i urma imediat părea – dacă așa ceva era posibil – chiar și mai neprietenos, următoarele două erau mai blânde și mai amabile. Mai erau încă trei foi și, deși era destul de dificil să le vezi foarte bine, pentru că se aflau mai în spate, n-am putut să nu estimez că acele chipuri ar fi putut avea niște expresii amuzate și îngăduitoare. În orice caz, indiferent cum erau imaginile pe fiecare foaie de sticlă în parte, în timp ce le priveam pe toate simultan, mi se părea că mă uit la un singur chip, însă unul care avea diverse contururi și pe care se putea citi o gamă variată de contururi și emoții.” (Ishiguro 2021, 290).

Dumnezeu este orbitor, asemeni Soarelui. El este prea mult pentru a fi perceput de simțurile noastre. Are mii de chipuri, și nu doar oamenii, ci și roboții, respectiv fata PAr Klara, îi sunt asemănători – nenumărate chipuri a căror diversitate e topită în asemănarea cu Absolutul. E de reflectat aici la distincția între făptură și ființă. Dimensiunea estetică a reflecției naturale, ca o icoană pictată sub har divin, mijlocește între necuprins și trăirea noastră, între de nevăzut și ochii noștri. Frumusețea ni-l întrupează pe Dumnezeu. El e Totul, iar noi îl putem găzdui, extaziați kathartic, măcar artistic, dacă nu religios, măcar pentru o clipă, în carcasa care suntem. Această triplă congruență – cititor-Klara-Soare – ne dă sentimentul integrării, al ocrotirii, similar celui dat de finalul mereu fericit al basmelor.

„În lume era şi lumea prin El s-a făcut, dar lumea nu L-a cunoscut” (Ioan 1:10)

Împăcată cu sine, Klara se raportează cu seninătate la tot ce urmează însănătoșirii – desprinderea treptată de Josie, care acordă tot mai mult interes prietenelor ei umane și studiilor, pentru a pleca la facultate. Klara inițiază la un moment dat o discuție clarificatoare cu Rick. Sunt interesante aceste discuții de analiză pe care Klara, în eforturile ei de a înțelege ce se petrece și de a decide cum poate interveni constructiv, le are de-a lungul romanului cu celelalte personaje. În această discuție, Rick îi lămurește dimensiunea prezentă a adevărului, iar ea, prin reflecție, îi va contura adevărului dimensiunea eternă. Rick îi explică faptul că dragostea dintre el și Josie fusese atunci adevărată, autentică, acum, însă, planurile lor de viitor erau separate. Îngrijorarea Klarei vine din faptul că argumentul ei special în a doua rugăciune se legase tocmai de această dragoste nepieritoare, pe care o vede transformându-se – n-ar vrea ca Soarele să considere că l-a mințit.

Abia acum, în partea a șasea, descoperim prezentul diegetic al rememorării. Pe pământul tare al vastului depozit, ea meditează la ce-ar fi putut crede Soarele despre iubirea dintre Josie și Rick: „La drept vorbind, e posibil ca în clipa în care eu îi adresam rugămintea, el să fi știut deja că Josie și Rick o vor lua până la urmă fiecare pe propriul drum și totuși a înțeles că, dincolo de tot și toate, iubirea lor va fi nepieritoare. Cred că atunci când îmi pusese întrebarea – dacă niște copii pot cu adevărat să înțeleagă ce înseamnă dragostea –, știa deja răspunsul și punea întrebarea doar așa, ca să-mi dea de gândit. Cine știe, poate chiar în acel moment el se gândea la Doamna Ceașcă de Cafea și la Bărbatul cu Impermeabil – la urma urmei, tocmai vorbiserăm despre ei cu o clipă în urmă. Poate că Soarele era de părere că, după mulți ani și după multe schimbări, Josie și Rick s-ar putea întâlni iar, așa cum se întâlniseră Doamna Ceașcă de Cafea și Bărbatul cu Impermeabil.” (Ishiguro 2021, 305). Iat-o pe Klara continuând să învețe din experiențele sale, reflectând la ele în procesul de decantare al amintirilor. Doar că ambiguitatea se amplifică acum, deoarece, dacă revedem secvența corespunzătoare primei amintiri a acestei amintiri, ceea ce ea numește acum *vorbiserăm* nu se petrecuse atunci ca schimb de replici, nicio replică a Soarelui nu e menționată nicăieri în roman. Fie Klara folosește verbul în sensul său vast de *a se înțelege*, de comunicare sui-generis, fie chiar își amintește că Soarele îi vorbise. În replica ei la care face apel acum, în amintire, nu Soarele întrebase, ci ea presupusese că Soarele ar putea s-o întrebe: „Poate că Soarele va întreba: *Cum putem fi siguri de asta? Ce pot ști copiii despre dragostea adevărată?* Însă eu i-am observat cu atenție și sunt sigură că e adevărată. Au crescut împreună și au devenit ca o singură ființă.” (Ishiguro 2021, 305). Poate Klara nu-și mai amintește exact – amintirile ei, la fel ca ale noastre, selectează și modifică evenimentele? Sau Klara a simțit atunci că, dincolo de cuvinte, comunicarea ei cu Soarele e mult mai complexă decât ne putem noi imagina? Acea comunicare a fost cu adevărat mult mai mult decât pot descrie enunțurile textului? Aceste amintiri ale Klarei sunt mult mai mult decât ceea ce ajunge la noi, limitele limbajului opacizând o esență ce poate fi vag întrezărită? Dinspre ambiguitatea universului romanesc, prin cea a eului narativ, poposim în ambiguizarea ambiguității.

„Şi din plinătatea Lui noi toţi am luat, şi har peste har” (Ioan 1:16)

Lectura acestui roman te face să-ți pui întrebări asupra lucrurilor pe care le considerai axiomatice, te determină să le percepi relativismul și te neliniștește prin conștientizarea faptului că ești fără să știi *ce* și *cine* ești. Textul este ușor ostensiv, dar, așezând ambiguitatea pe stratul ostensivității, autorul îi deschide posibilități de interpretare, nepermițându-i să devină didactic. Nenumite, dar prezente, valori morale fundamentale se remodelează. Pare-se că tot credința, nădejdea și iubirea sunt cele ce salvează vieți ce pot fi trăite cu sens, chiar dacă nu știm exact ce înseamnă *a trăi* și ce înseamnă *sens*. Un astfel de roman e asemenea unui dialog socratic, ne face să știm că nu știm nimic. Ne face să înțelegem că a cunoaște este o cale concomitent colectivă și singuratică. Poate că, într-o lume în care, frecvent, din felurite motive, oamenii disimulează, mint, se prefac, devin confuzi, deznădăjduiesc – nu neapărat din rea voință, ci pentru că se transformă, contrazicându-și adesea principiile anterioare –, adevărul este valid doar *hic et nunc*, fără a fi, prin asta, mai puțin prețios. Așa cum frumusețea e în ochii privitorului, iubirea e în inima/sufletul/mintea celui ce iubește. Nu ești iubit pentru că ai avea anumite calități, ci pentru că cel care te iubește e capabil de asta. Vârsta timpurie nu e o piedică în a simți autentic, iar a fi sărac cu duhul ar condiționa fericirea pentru că suspendă excesul de criticism și scepticism care opacizează percepția. E mai degrabă umanism în romanul lui Ishiguro, nu postumanism, pentru că „a vorbi despre postuman, în timpurile noastre, e la fel de patetic și inexact ca a vorbi despre moartea lui Dumnezeu. […] Înlocuim structuri cu alte structuri, care reproduc dorințe și proiecții străvechi, restituite în cadre diferite. Dacă există o dorință de predare în tentaculele inteligenței artificiale e pentru că în noi, din timpuri străvechi, există dorința de absolvire, de dizolvare în nelimitatul unei transcendențe atotcuprinzătoare. O numim în feluri diferite, dar fiecare nume caută o aproximare pentru un salt în imposibil, în ceea ce este de neatins.” (Ilea 2024, 34).

Asemeni Klarei, aruncat în lume – cum o descifrezi? Acoperi prin cunoaștere o anumită arie și fie o ignori pe cea necunoscută, fie te lași stimulat, provocat, neliniștit, întristat de ea? Creat cu sensul de a tinde spre desăvârșire, cauți punți spre a intui Absolutul? Poate că, fiind omul făcut spre

a descoperi asemenea punți, ceea ce creează el preia această capacitate? Poate Klara avusese o evoluție neștiut spectaculoasă, neînțeleasă de oameni – ea a oferit acestora o șansă de reconectare cu Divinul, neconștientizată de ei. PAr-ii din seriile ulterioare au creat probleme, așadar, într-o anume ierarhie, Klara ar fi atins un apogeu care ar fi permis mai apoi un salt major întregii Creații. Să fie oare și o prevestire aici, atrăgându-ne atenția că, nici măcar atunci când se va ajunge ca inteligența artificială să fie capabilă să convertească materia în spirit, creatorii ei umani nu vor înțelege acest fapt, iar șansa realei evoluții spirituale va fi anihilată? Să fie vorba și de risipa permanentă de resurse, împinsă până la faptul că omenirea repetă la nesfârșit greșeala de a nu se înțelege pe sine, de a nu înțelege lumea pe care o creează? Poate ne autocondamnăm să funcționăm în hallo-ul erorii, prin ignorarea și pierderea atâtor potențialități.

Să ne bucurăm, așadar, de *jocul secund*, de lumile-avertisment, de lumile-evadare, de lumile-speranță pe care ni le dăruiesc artiștii. Să le înviem în noi înșine, prin transformarea pe care o produc în noi. Longevitatea unei cărți în conștiința cititorului este, pentru Ishiguro, condiția necesară acestei transformări: „Pentru mine contează această longevitate, această calitate tulburătoare, și petrec mult timp încercând să-mi dau seama cum să scriu cărți care să rămână cu oamenii. Asta mi se pare cu adevărat o ambiție, pentru că atunci începi cu adevărat să schimbi lucrurile. Cred că am început să simt asta încă din adolescență, pe când eram compozitor de cântece. Nu te ocupi de melodii care să dureze trei minute, ci vrei să le întipărești în mintea ascultătorilor. Cam asta vreau să fac și acum și este destul de greu pentru mine să găsesc astfel de idei care au asemenea putere.” (Ishiguro 2021). Condiție necesară, dar nu suficientă. În egală măsură, ceea ce vom deveni depinde și de noi. Ceea ce va deveni lumea depinde de fiecare, creator sau/și primitor. Asemeni unui PAr, o carte citită ce rămâne în noi multă vreme, o carte ce ne transformă ne e un prieten devotat. Oare ce ar spune Klara Soarelui despre funcția mesianică a cititului? Nu știm – din păcate, Klara și cei din jurul ei par a nu citi.

BIBLIOGRAPHY:

1. Armstrong, Karen, *O scurtă istorie a mitului*, traducere din engleză de Mirella Acsente, București, Nemira Publishing House, 2022.
2. Braga, Corin (ed.). *Concepte și metode în cercetarea imaginarului. Invitații Phantasma*, Iași, Polirom, 2021.
3. Codoban, Aurel, *Comunicarea în epoca reproducerii ei artificiale*, Apahida, Idea Design&Print, 2025.
4. Empson, William, *Șapte tipuri de ambiguitate*, București, Univers, 1981.
5. Hrubaru, Florica, *Ambiguitatea între mimesis și poiesis*, Constanța, Ex Ponto, 2000.
6. Ilea, Laura T., *Nomadism. Despre gândirea care devine corp*, București, Litera, 2024.
7. Ishiguro, Kazuo, *Klara și Soarele*, Iași, Polirom, 2021.
8. Ishiguro, Kazuo, *Nobel Prize in Literature 2017: official interview*, December 6, 2017, https://www.youtube.com/watch?v=0BcJCybfdKg (ultima accesare: 02.05.2026).
9. Ishiguro, Kazuo, on *Klara and the Sun*, The Waterstones interwiew, March 2, 2021 https://www.youtube.com/watch?v=6GJ7mrqo9nQ (ultima accesare: 02.05.2026).
10. Kenneth, Klaus, *Zei, idoli, guru*, traducere din germană de Raluca Toderel, Sibiu, Agnos, 2010.
11. Mușat, Carmen, *Frumoasa necunoscută: literatura și paradoxurile teoriei*, Iași, Polirom, 2017.
12. Otto, Rudolf, Sacrul. *Despre elementul irațional din ideea divinului și despre relația lui cu raționalul*, în românește de Ioan Milea (după ediția a 14-a, Leopold Klotz Verlag, Gotha, 1926), Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1996.
13. *Sfânta Evanghelie după Ioan*, https://www.bibliaortodoxa.ro/carte.php?id=35 (ultima accesare: 02.05.2026).

JEAN DELAY - WHERE PSYCHIATRY MET LITERATURE

Mirela Radu
Assoc. Prof., PhD „Titu Maiorescu" University of Bucharest

Abstract: *Psychiatrist and neurologist Jean Delay (1907–1987) managed to combine a medical career with literature. He was the son of surgeon Maurice Delay who also held a political position - mayor of Bayonne. His brilliant mind allowed him to obtain a degree in philosophy at an age when others were barely attending high school. Then, Delay studied medicine in Paris and after twenty years he focused on psychiatry and neurology. His doctoral thesis was focused on a rare disease that does not allow patients to recognize objects by touch, Les dissolutions de la mémoire. But this work is also proof of his passion for psychology and writing. His thirst for knowledge led him to attend courses at the Sorbonne University, after which he did a second doctorate on memory. After World War II, in 1946, he became head of the mental health clinic at the Sainte-Anne Hospital, where he remained until 1970, when he retired from medicine. During the Nuremberg Trials, he psychiatrically examined Rudolf Hess. Delay was among the first psychiatrists to analyze the effects of LSD, mescaline, isoniazid, chlorpromazine, and psilocybin.*

Keywords: *psychobiography; sociobiography; psychosomatic method; psychiatry; literature*

Fascinated by how the human brain works, Delay delved into the fields of neurology and psychiatry and sought to find answers by exploring the subconscious with the help of narcoanalysis and even chemotherapy, and his work in pharmacology provided the field with the first classification of neuroleptics. He called himself „qualifié de médecin par les psychologues, de psychologue par les psychiatres et de psychiatre par les neurologues."[1] Attracted by new discoveries, Delay tried, through literature, to reach a different field from that of medicine but which offered many useful reflections in his profession. The friendship he had for the symbolist André Gide and Roger Martin du Gard, representative of literary realism, demonstrates the poles between which Delay himself oscillated - meanings of objective events. Frustrated by the surgical career that his father had chosen for him, Delay was torn between his own passion (reading and writing) and his duty to his father who threatened his mother with divorce. The only way to escape the tormenting surgery was psychiatry which offered him the chance to study and understand the soul and subconscious but also to work with patients and this was the moment when Delay decided to combine the two.

The psychiatrist's great passion was writing. His first novel was published in 1946, *La Cité grise*. Almost all of his literary writings were published under the pseudonym Jean Faurel. The novel is an autobiographical account of the period in which the doctor worked at La Salpêtrière hospital. The novel is not a simple enumeration of medical cases, the author tried to capture all his experience in a sensitive manner "Toute la misère, toute la détresse humaine sont dans les pages tremblantes de La Cité Grise. Elles sont en demi-teintes, à la manière de Rilke."[2] The title of the novel represents that gray area of the human unconscious, where all the experiences that can make us lose our sense of reason accumulate. The novel is at the crossroads between medical science, writerly sensitivity and human empathy. The city refers to the hospital world in which the community of those with mental problems coexist and populates the hospital world organized like a city. Just like in an urban community, the hospital has its own rules, dramas and suffering.

Delay tries to show the reader that there is no such thing as normal or abnormal. His patients are the same beings we encounter around us, only that part of their personality has undergone changes.

[1] Apud. M. Marinescu; Al. Marinescu, *Jean Delay-Une lumière de son siécle*, in *Histoire de la sciences et de la technique*, Noesis Journal, 2011, p. 118
[2] Louis Pasteur Vallery-Radot, *Réponse au discours de réception de Jean Delay*, Le 21 janvier 1960, https://www.academie-francaise.fr/reponse-au-discours-de-reception-de-jean-delay

Another aspect that marked the doctor and that can be felt throughout the novel is the solitude of these patients, either self-imposed or, most often, as a result of hospital protocols. Communication between staff and patients and between patients is extremely difficult both because of their illness and the abnormalities imposed by the hospital bureaucracy. Even though Delay was a researcher of the mysteries of the human soul, the entire experience at La Salpêtrière marked him.

On the one hand, observing means not getting emotionally involved, but this non-involvement has effects on the doctor's soul because minimizing empathy can change him. If the doctor accepts that non-involvement has the role of self-protection, there is the risk of falling into the other extreme, of indifference. On this fine line lies the novel of the psychiatrist who had moral doubts about the need to establish limits but also about the consequences of these limitations. The novel lacks intrigue specific to literary texts but compensates with the talent in which apparently disappearing scenes are united by a thrill specific to all of us as human beings. Even if the vocabulary used is specialized, the way in which Delay presents his impressions and feelings is reminiscent of bookish nature, of the sensitivity of a human being who witnesses the decline of those around him. If the author makes anamnesis, it comes out of the confines medical patterns and becomes a characterization. The patients do not play a purely decorative role, they are presented as people whose mental faculties have been destabilized but who have, like anyone, feelings, dramas and deep experiences. Even if, apparently, the novel leaves the impression of detached observation, Delay's personal perspective is omnipresent and transforms it into a literary experience. Ultimately, *La Cité grise* is a reflection on the human condition because the author is aware of the limitations of science that has not yet answered many of the questions related to what we call the soul. The human spirit cannot be reduced to symptoms and diagnosis. These are just tools that medicine works with.

But beyond them there are beings whose lives have an ontological dimension that eludes scientific instruments. There is an impenetrable part of the human soul to which science, no matter how sophisticated, has no access. Psychiatry, the author seems to be saying, is only a science that can chemically regulate certain processes and can hope to heal, but the human spirit needs more than that to be complete. The vulnerability of the human being is one of the themes of the novel. At the same time, as unstable as it is, it is also strong and resilient. As in Gogol's *Le Journal d'un fou*, human delirium shows an altered reason but in the Russian playwright the perspective is that of the affected person and as such, leaves the impression of tragedy. In Delay, who adopted an observatory attitude, the whole range of human feelings is analyzed with empathy but rationally. Also, the postmodernist Michel Foucault tried to reveal the human soul tortured by anguish in his novel *Histoire de la folie* but in the French poststructuralist there is a critique of psychiatry while Delay tries to filter his own impressions to give more authenticity to his writing.

For the surrealist André Breton, altered reality is associated with a source of inspiration. For Delay the most important thing is to present undistorted reality. Like any scientific spirit, this depiction of reality must be as faithful as possible to those who care for the author witnessed when he practiced medicine. This aspect is easily noticeable from the use of medical jargon, from the clinical descriptions of events and from the characterization of the characters. If other established authors have tried to capture Reality from a philosophical, lyrical or even grotesque perspective, Delay brings a new breath to literature - that of truthfulness and authenticity. But this does not exclude the sensitivity with which the author sprinkles the narrative precisely to create the feeling of bookishness. Detaching himself from all romantic or terror vestiges, the French doctor's text is of unexpected freshness precisely due to the lack of desire to shock the reader. Everything flows normally, not augmented but natural. *La Cité grise* is a happy combination of clinical accuracy and the human thrill caused by the suffering of others.

Also in 1946, the doctor published a short autobiographical story, *Avant-mémoire*, in which he emphasizes the formation of memories, character, and the way in which human beings build their personality. Using his own memories, the writer demonstrates that they can be recalled and even reshaped and changed by thought. Doctor Delay manages to bring together the self-analysis of these recollections, showing discernment and subtlety when he shows the importance of these first emotions that lead to the shaping of the personality of the future being. Given his professional

training, Delay has the ability to explore memory not as an intact database but as it distorts and modifies over time. The tools he uses are those of a narrator restructuring the story through epic refinement. But what we see is only the first, literary layer, because underneath it lies the clinical core provided by the author's medical studies on which he bases his entire aesthetic construct. What we discover is fascinating - what we thought was constant and fixed (memories) Delay demonstrates can be contaminated by our subsequent emotions and experiences that rewrite this personal and emotional archive. This aspect leads to dramatism but explains how memory shapes us as adults.

What Delay has succeeded in is to blend confession with scientific accuracy. At the same time, the author highlights the imprecise and subjective nature of what we call memory. This memoir essay was published in the period immediately following the end of World War II. France, like most countries affected by the conflagration, was faced with not only economic and political problems but also with an emotional collapse of the entire society. Lack of trust in memory is a psychological mechanism of withdrawal in the face of the atrocities experienced during the war. This was a state of mind of society as a whole. Delay's professional field is in turn disrupted because more and more people are appearing in search of themselves and who need help to overcome painful memories. Like Proust, Delay focuses on memories created by the emotional states that human beings go through. These memories are flawed and variable. They do not flow chronologically and bear the imprint of emotions either from the moment of their creation or at a later date. What differentiates Delay from Proust is the great degree of insecurity that variations in memories generate. In Proust, memories have an illuminating role. In Delay, the very veracity of these memories is viewed with skepticism. Delay highlights the great vulnerability of memories that cannot be considered a standard for the past, they only reproduce emotions and not facts. Proust analyzes the smallest details of memories, which leads to a split, inconsistent and oscillating self, while in Delay the cause of these gaps is the radical change generated by the war. Another visible difference between the two authors is that for Proust, art can be reached through inner analysis, while for Delay, aesthetics represents a way of transmitting psychological discoveries.

Just a year later, in 1947, Delay returned to another novel, *Les Reposantes*. This novel explores the world of female patients at La Salpêtrière hospital. At the beginning of its journey, modern psychiatry encountered many obstacles, questions and situations generated especially by the traumas of World War II. Having no terminological foundation, Delay calls on his literary imagination to bring before his readers a world whose gates remain closed to this day. An act of daring, Delay's writing attempts to penetrate the sensitive world of the female patients admitted to this hospital. As in the previous novel, it is not the action that characterizes what the doctor presents, but those small signs that are evident in the case of souls troubled by anguish. Delay tries to present objectively but with a profound humanity the tortures of these souls excluded from society. The style adopted by the doctor seems to be related to descriptive realism precisely through the meticulousness with which he compassionately recreates subtle human characterizations because, this time, the author no longer focuses on the clinical aspects of the cases but on their inner world, on deep experiences and on the way in which a person can relate to both memories and the outside world through the prism of his feelings. The hospital represents a claustrophobic environment, in which patients are no longer intimidated and gradually lose their individuality. Any institution does the same - it restricts its inhabitants for better control. The hospital institution creates a routine, and this regularity reduces psychic pain but also annihilates any act of will. And Delay does not lift the veil covering the equivocation but lets his reader deduce. He allows the encounter between the citator and the intellects ground by anguish, withdrawing into the most precious quality - that of observatory and mediator of this reunion of consciousnesses.

If in the previous novel we can say that Delay's narrative can be framed in descriptive realism, in *Les Reposantes* we are dealing with a psychological one, but which starts from clinical observation. Not being altered by an exaggerated lyricism, Delay's text retains its objectivity and detachment but adds as an important ingredient the humanistic approach to human experiences. Rejecting explanations that would tire an uninformed citator, Delay manages to leave aside purely medical judgments and reasonings. The author only presents, leaving the reader free to draw conclusions and

fill in the blanks. The author's comments are replaced by the description of transitions from the observation of subtle clues, such as facial expressions and voice inflection, to periods of silence or apparent silence. Delay makes his reader a witness to these transformations and teaches us not to fall prey to the temptation to simplify and fit people into one category or another.

The hospital patients are cut off from the notion of time; their experiences and feelings seem timeless and the barriers that we do not impose on ourselves in such situations fall apart in hospital conditions. With advancing age, the patients increasingly cross the temporal distinction between past and present. Even though cognitive functions are greatly diminished, these patients do not lack authenticity. The division of personality continues because it is a degenerative process, but the internal structure of each of the patients remains the same. What is missing is the cohesion and rationalization of the states they go through. Mental degradation is not equal to the loss of moral compass. The author's impartiality confers two strong points of his book ensemble - on the one hand, impartiality, on the other hand, the human perspective. Delay manages to achieve that harmony that we all desire.

Gradually, seeing how well his fiction was received, Delay wrote more and more. In 1948 he published his next novel, *Les Hommes sans nom*, dedicated to Andre Gide, with whom he had a close friendship. In a society shaken by the drama of war, the survivors find it increasingly difficult to adapt to the new form of existence. As in the Japanese literature after World War II that reflects these anxieties, Delay manages to capture precisely these individual post-war dramas. The terror, abuses and consequences of the calamity that humanity has gone through are living wounds in people's conscience. The novel describes a group of people who lose what identifies us as human beings - their name and identity. Left without this particularity - their name, to which in peacetime we do not give much importance, individuals lose their uniqueness. A psychologist by training, Delay exposes those feelings that arise from extreme situations and shows us the subtle way in which morality can be affected by uncertainty and danger.

The extreme conditions of human history bring out precisely those feelings that periods of peace fade: anxiety, loss of moral compass, guilt and exhaustion that only wear out the human soul. On the other hand, none of us can know for sure how we would react in these conditions. Perhaps periods of error are given to humanity to reveal what lies deep in the human soul and which, otherwise, it would not discover. In these conditions of dissolution of societal norms, human memory tends to split in order to cope with the psychic pressure. Delay does not judge, he simply presents the reader with facts that he leaves to catalog. This clinical approach to states of consciousness in the midst of chaos makes the reading all the more interesting because the reader becomes a part of these anxieties and discovers answers that he did not even know he had.

The fine line between moral and immoral blurs, what in a normal society could not be conceived, becomes almost natural when ethical rules are abolished and when the individual fights for survival. As in a psychological experiment, Delay presents what, unfortunately, happened to civilized societies during the war and the one immediately following. The conclusion of the novel seems to point to the idea that if an individual is deprived of his identity both formal (name) and moral, the decomposition of the human being is not long in coming. Modern history has shown that the human psyche can be both resistant and weak and, unfortunately, moral and spiritual weakness gives rise to monsters, shadows of old consciousnesses. Delay, as other post-war writers have done, was interested in the impact that limit situations have on human spirituality, on character, but also the effects that reverberate at the level of society.

If we were to draw a parallel between Jean Delay, the French psychologist, and the Japanese post-structuralist writer Abe Kōbō, also a former doctor, we would find numerous similarities. Thus, we observe a direct influence of his psychiatric studies and practice on his literature. *Les Hommes sans nom* analyzes inner dramas, the destructuring of identity as a result of traumas and which has as symptoms of transformation anxiety, fixations and fragmentation of memory. All these discoveries are based on clinical observation of individuals. Abe Kōbō was also dealing with a loss of individual identity. But this destructuring is not analyzed from the point of view of the effects on the psychic life but rather on the external manifestations, in society, of individuals.

At the same time, Kōbō adds as a triggering factor, in addition to the historical one (such as war), one generated by excessive urbanization and technology. If in Delay the human body is analyzed clinically, in Kōbō it becomes a manifestation of the absurd. The French doctor does not have as his main objective the description of social structures and their importance in the evolution of the character, while in the Japanese doctor this becomes an oppressive mechanism that brings the individual into extreme psychological states. Both explore the decay of the human soul, but the approach is different. In Delay, the psychological introspection of the characters is the gateway through which the reader can discover the traumas and evaluate their effects, while Kōbō lets the game of the absurd be the access path to the emotional impact on his characters. What the two have in common is the description of the fragile nature of what we call human beings. Faced with personal and societal devastation, individuals lose the attributes that make us human..

Delay" developed the concept of psychobiography (the impact of life events on personality), a psycholiterary concept that gave birth to *La jeunesse d'André Gide*."[3] Originally published in 1956, the novel was republished in 1963, dedicated to the humanist who tried to unravel the mysteries of the human soul. Delay uses in his literary endeavor the most varied sources, from letters and diaries to his own experience in psychiatry, and recreates, like an archaeologist, the psychic construction of the one who contributed to the creation of the new French literature. Delay observes that the rigid and deeply religious environment in which the young Gide grew up led to great conflicts in his soul. Standing on the fine line between what he wanted and his moral responsibility towards his family, Gide sought to forget his anxieties through a deviant sexuality for those times. But, it was precisely this inner struggle that was the source of the great writer's anguish but also of his originality. Delay does not analyze Gide's work literary but observes him clinically as a psychiatrist would. We discover in this new light shed on Gide those feelings that stretched the rope of his soul, giving him uniqueness. The repression of feelings, the exaltation, the attempt to escape from the control that his family exercised over him had as a counterbalance and as an adaptation mechanism, an exaggerated self-control and self-limitation.

But Gide's entire life experience materialized both in written literature and in his friendships and in the travels, he made led to an unlocking of the self, to the gaining of spiritual independence. This had a major influence on his literature, which had a purifying value. By decanting his feelings through writing, Gide managed to get out of the vicious circle of destructive feelings. Delay focuses in his analysis on the formation period of the future titan of literature, on his youth which acted as a crucible of those feelings that were to erupt in his later literature. Psychiatrist Delay demonstrates to the reader how important this period is in our lives, because anguish, suppression of feelings and self-analysis can be the triggering factors of literary genius in Gide's case. If at a strictly formal level Delay's study is a biography of the great French writer, in the substratum the reader can observe a psychological analysis full of affection and delicacy of the one who promoted moral humanism in literature.

If Delay is focused, under the influence of his profession, on psychic alienations, on the repression of those feelings that permeate the core of the human being and on the blockages that arise from the failure to express these feelings, Andre Gide, on the other hand, was focused on ethical anxieties and on the struggle that takes place in the human soul between responsibility and freedom. But what the two had in common was their interest in the spiritual turmoil and the dilemmas that the human being experiences. Delay believes that the period in which the human psyche stabilizes is that of youth and the source of all anxieties are the programs imposed by the family, the way in which its members relate to various aspects of life. Even if this suppression of the young person's personality may seem barbaric, in adult life he can opt for the use of frustrations in a creative manner. In the case of Andre Gide, these feelings led to rebellion that he later channeled literaryly in an attempt to discover answers.

[3] Bruno Etain and Laurence Roubaud, *Jean Delay, M.D., 1907-1987*, in *Am J Psychiatry* 159:9, September 2002, p. 1489, DOI:10.1176/appi.ajp.159.9.1489

The common denominator of the two is, therefore, the fact that they identify, one through psychological means and the other through literary means, that youth is the period in which, under the impact of pressure, the human consciousness chooses alternatives to adapt. Delay believes that the exit from this vicious circle can only take place through self-knowledge and understanding of the mechanisms that created the imbalance. Gide manages to get out of the mechanisms that generated the disturbance by defying the imposed rules. So, Gide is much more eager for deeds through which to free himself while Delay is more contemplative and more cautious, urging the reader to introspection while Gide combats the norms that led to extreme experiences. For the psychiatrist, literature represents a tool that he wields to observe and analyze because through writing, traumas are decanted while Gide sees literature as an experiment, an empirical process. And the literary style of the two is clearly differentiated. Delay is systematic, eloquent, research-oriented, and consistent.

All these attributes were given to him by his basic profession - psychiatry. Gide, on the other hand, is ambiguous, aggressive and full of tension because he has experienced all the limitations that psychoanalysis considers mutilating for a personality. For Gide, conflict is itself a mechanism of liberation. Gide's drama was not foreign to Delay because he had a painful childhood in which he could see how his father and mother undermined each other "un père chirurgien, sans doute violent, homme à femmes, radical socialiste, une mère très pieuse, catholique musicienne, et lui fils unique entre les deux. Son père bien sûr le destinait à la chirurgie."[4] This tearing of his own soul led him to psychiatry but also led him to understand the human soul so deeply. Delay admired Gide's ability to recreate himself emotionally through writing "through the deliberate juxtaposition of literary texts, private writings, and other biographical materials, Delay attempts to show the progressive self-construction of Gide from the time of his youth:"[Gide] s'est composé avec art, il s'est artificiellement fabriqué'; 'la vie d'un homme est son image", as Gide had himself written in his journal on 3 January 1892, thus confirming Delay's hypothesis that he deliberately constituted himself as an author.[5]

Euchre Grid (1988) was published posthumously and raises questions about the relationship between chaos and the systematic in our lives. Delay seems increasingly interested, towards the end of his life, in identifying exactly how much of what we decide is dictated by conscience and how much is due to that ineffable part of us. At the same time, the psychologist tries to draw a line between what represents personality and how it can be shaped by daily interactions with the environment and with others. Euchre is a card game and the title is a metaphor for this great game we call life. Also published posthumously was the volume *Un médecin devant son temps : chroniques de Jean Delay* (2016) which contains the psychiatrist's reflections on various subjects such as culture, medicine, psychiatry, science but especially the role that a doctor plays in the formation of human consciousness. For Delay, medicine was an honorable profession and the doctor has a special role in society - that of enlightening and bringing knowledge. Meditation on the human condition, medicine and the progress of science, the essays brought together in this volume manage to capture the symbiosis between the writer and the psychiatrist Jean Delay. Aware of the advances in technology, Delay is, however, fearful about the capacity of the technological revolution to put man first and the doctor of the future will be constrained by stupid protocols that have nothing in common with the true human values. The psychiatrist calls for the doctor to return to the essence of his profession - man. The profound humanism that Delay has shown throughout his medical career is best seen in this collection of essays.

Delay's writings are at the confluence of psychiatry and book interpretation, literature no longer having an aesthetic role but becoming a tool for displaying professional conclusions. However, Delay does not become doctrinaire and retains his flexibility. This is precisely the reason why his writings have been appreciated by the general public. His writings become a neophyte translation of the

[4] Florence Delay, *Jean Delay, psychiatre et écrivain*, *in Mémoires de l'Académie des Sciences, Arts et Belles-Lettres de Touraine*, tome 29, 2016, pp. 84-8

[5] Fabio Camilletti, *Human Desire, Deadly Love: The Vita Nova in Gide, Delay, Lacan*, in *Metamorphosing Dante: Appropriations, Manipulations, and Rewritings in the Twentieth and Twenty-First Centuries*, ed. by Manuele Gragnolati, Fabio Camilletti, and Fabian Lampart, Cultural Inquiry, 2 Vienna, p. 189, https://doi.org/10.25620/ci-02_11

discoveries he made as a doctor and the reader's attraction is maintained precisely by the lack of doctrinal coercion. Loving the human being, regardless of the disturbances of emotions, Delay believes that we cannot hide behind traumas because our assumption can lead to the discovery of emotional balance and understanding the mechanisms that lead to traumas is liberating. Ultimately, Delay concludes, our liberation depends only on us. Therefore, the clarity of the narrative text is essential to convey these important messages.

Delay's literature does not reveal directly, but lets the small idiosyncrasies tell the story of the patient, the trauma and the environment. Emotional explanations are not part of the specific way in which a psychiatrist relates to a case. And Delay behaves eminently clinically even in literature. Contradictions and silence are worth more in Delay's prose than an entire painting. The reserved tone adopted by the psychiatrist gives depth to his books and the reader is put in the position of gradually discovering a conglomerate of feelings and emotions. What we consider immutable in our personality is actually a construct in full development until the moment we die because we are continuously forming and remodeling. Our identity is volatile, in constant transformation and this is precisely the beauty we discover because it offers us the hope of becoming better every day. Not being rigid and static, personality acquires fluidity through Delay's literature. The narrative technique used by the psychiatrist also creates nuances.

Delay decants emotions, refrigerates them to capture their smallest contortions but excludes excessive sensitivity, which gives his books an almost clinical clarity. His medical studies shaped this systematic and theoretical approach and his literature took full advantage of this medical experience. Structure is very important in the anatomy of Delay's books precisely because the author needs precision. A cultivated spirit, the author painstakingly builds the entire book edifice, creating a feeling of depth through the successive layers he conceives. Even the language has a clear purpose - that of clarifying. Delay remained the promoter of two forms of writing - psychobiography and sociobiography. He applied the psychosomatic method, a broad, overall perspective, both in his profession and in literature.

BIBLIOGRAPHY:

1. Camilletti, Fabio *Human Desire, Deadly Love: The Vita Nova in Gide, Delay, Lacan*, in *Metamorphosing Dante: Appropriations, Manipulations, and Rewritings in the Twentieth and Twenty-First Centuries*, ed. by Manuele Gragnolati, Fabio Camilletti, and Fabian Lampart, Cultural Inquiry, 2 Vienna, 2011
2. Delay, Florence *Jean Delay, psychiatre et écrivain*, *in Mémoires de l'Académie des Sciences, Arts et Belles-Lettres de Touraine*, tome 29, 2016
3. Etain, Bruno and Roubaud, Laurence *Jean Delay, M.D., 1907-1987*, in *Am J Psychiatry* 159:9, September 2002
4. M. Marinescu; Al. Marinescu, *Jean Delay-Une lumière de son siécle*, in *Histoire de la sciences et de la technique*, Noesis Journal, 2011
5. Vallery-Radot, Louis Pasteur *Réponse au discours de réception de Jean Delay*, Le 21 janvier 1960

THE ARCHAEOLOGY OF THE BODY AND THE LITERARY EXPRESSION OF THE OTHER AND THE ME. A FEW WORDS ABOUT THE SCIENTIFIC POETRY

Gabriela-Mariana Luca
Assoc. Prof., PhD, "Victor Babeş" University of Medicine and Pharmacy Timişoara

Abstract: *Science and poetry both use metaphor as a sublime expression of communication. Nothing new here, we could say if we accept the fact that since ancient times, the brightest minds had to possess knowledge in mathematics, philosophy and poetry. The passage of time has brought us to a present in which the role of poetry in contemporary society is minimised, with poets easily ignored by the majority. Their creation remains a niche effort, shared only with a few connoisseurs of a special sensitivity. There is a pattern transmitted from one generation to another in which the poet is frail, with poor health, speaks incomprehensibly, lives and dies in poverty; a situation not at all suitable with the current consumerist ideal in which success is measured by the weight of other values and in which everything we define as science is accepted as the standard of reality. But what happens when molecular biologists and entomologists (like Tatiana Kačan, „Les noces cellulaires", 2025), or a poet (like Sarah Howe), is fascinated by relativity and writes poems dedicated to Stephen Hawking? Our intention is to follow, in the lines below, the double metaphor, poetic and scientific, digging into this archaeology of the body, of the revelations of the self from the inside out, on the subtle line in which we meet the other in an Anthropocene present that regains, for the scientist, Renaissance accents.*

Keywords*: metaphor; poetry; science; knowledge; body*

Introduction

La poésie constitue une dimension omniprésente de l'être humain (Rasse, 2022). Sur la quatrième de couverture du recueil de Tatiana Kačan, il est écrit que « les cellules se parlent » et que les poèmes réunis entre ses pages forment « un voyage au cœur de la matière vivante ». Quelle plus belle définition pourrait-on donner au poème scientifique, désormais reconnu par la théorie littéraire comme un genre à part entière ?

Il a fallu que ce langage naisse pour qu'il puisse enfin instaurer un dialogue naturel entre la science et la sensibilité.

Le scientifique explique l'ordonnancement du monde, tandis que le poète le ressent. Lorsque le scientifique trouve les mots capables de chanter sa propre sensibilité, nous pouvons dire que nous revenons aux vérités de l'être dans sa plénitude. Et cela, à une époque qui a marqué un tournant, précisément à la page où l'être humain s'inscrit avec tout ce qu'il possède de plus beau et de plus digne d'être transmis aux générations futures.

Reconfiguration du lexique poétique

Lorsque l'écriture se fait expérience, les formes, les odeurs et les textures se métamorphosent ou donnent naissance à des configurations inédites. Celles-ci doivent à leur tour être nommées et offertes au regard du monde comme de nouvelles modalités de l'existence, issues de vibrations qui accèdent à la matérialité.

« Dans le silence d'un monde clos,
Sous l'éclat froid des astres d'eau,
Les cellules dansent, fières et seules,
Liées par l'ordre des ritournelles.

Leurs cœurs battent en ions discrets,
Homéostasie, doux secret
Un équilibre fin, sacré
Gardien d'un souffle dérobé. »

Ainsi s'ouvre le recueil de poèmes de la biologiste moléculaire Tatiana Kačan. Il s'agit d'une incantation presque chamanique. Dès le premier vers, nous sentons l'air changer de densité, l'univers se préparer à faire naître un rythme dans lequel les cellules, dans leur individualité, entament une danse apotropaïque au sein des trames qui structurent chaque tissu.

Pouvez-vous imaginer cela dans votre propre corps ? Pouvez-vous concevoir que des milliards d'éclats vivants, mitochondriaux, se meuvent à l'unisson dans une danse protégée par la lumière des photons qui nous composent ?

Nous pensons que c'est précisément là que se loge la beauté de la poésie scientifique : dans cette métaphore qui se substitue au microscope, ou à toute autre technique d'investigation visuelle. L'histologie constitue sans doute l'une des disciplines précliniques les plus fascinantes de l'enseignement médical. L'œil du microscope saisit l'image de l'invisible qui nous habite. Des structures d'une étonnante parenté avec les formes minérales ou végétales se dévoilent alors. Elles sont présentes dans les muscles et les os, le sang et la lymphe, ainsi que dans nos organes vitaux. Car « les cellules dansent ».

Le biologiste-poète perçoit la naissance du silence primordial du monde. Une forme de divinité s'inscrit dans cet univers « clos », accompagnée d'un bruit originel où le cœur — premier organe à se former dans l'embryon en développement — « bat en ions discrets ». Il devient le tambour qui relie chacun de nous au ciel et à la terre.

Le scientifique nous le confirme : nous sommes notre propre chaman, mais nous devons apprendre à écouter et à contempler cette vie « éphémère et profonde ». Le premier poème qui émerge immédiatement après l'incantation introductive de notre propre initiation est *La messe des cellules* — et, afin d'écarter toute ambiguïté, le titre est accompagné du sous-titre « poème sur les cellules ».

Voici ce qui se révèle dans les profondeurs de nos corps insondables :

« Glycoprotéines[1] aux noms oubliés,
Fibronectines[2] aux bras liés,
Collagènes[3], hyaluronane[4],
Chantent les hymnes de l'organe.

Nous avons reporté dans les notes de bas de page les définitions scientifiques des termes cités dans le poème. En connaissant leur signification, nous comprendrons d'autant mieux la manière dont se structure cette « micro-société » de protéines.

Les chaînes protéiques associées aux sucres permettent aux cellules de se reconnaître et de communiquer entre elles ; lorsque nécessaire, elles déclenchent également les mécanismes de défense. Plus encore, elles nous fournissent des informations identitaires, puisque les groupes sanguins ABO dépendent des glycoprotéines présentes à la surface des globules rouges.

La communication au niveau cellulaire s'effectue grâce aux molécules d'adhésion. Les fibronectines transmettent des informations aux cellules, leur indiquent certains comportements ou modes d'organisation, tout en participant aux processus de réparation et de cicatrisation.

Aurions-nous soupçonné tant de beauté et une telle précision dans l'analogie entre les sociétés humaines et les sociétés cellulaires si nous n'avions pas eu la chance d'observer le corps de l'intérieur et de rendre hommage à une simple chaîne de protéines ?

Ce n'est peut-être pas la poésie à laquelle nous sommes habitués, celle où les papillons et les pétales de rose viennent se prendre dans les cheveux de l'être aimé. Dans la poésie scientifique, en revanche, quelle profusion de métaphores peut contenir un seul substantif ?

---

[1] « Ce sont des molécules constituées d'une protéine à laquelle sont attachées une ou plusieurs chaînes de sucres »

[2] « Ce sont des glycoprotéines présentes dans la matrice extracellulaire, c'est-à-dire le réseau de molécules qui entoure les cellules et leur sert de support. Elles agissent comme des molécules d'adhésion, permettant aux cellules de s'attacher entre elles ou à leur environnement. »

[3] « Le collagène est la protéine la plus abondante du corps humain. Il constitue l'un des principaux éléments de la matrice extracellulaire et agit comme une véritable charpente des tissus. »

[4] « L'hyaluronane (ou acide hyaluronique) est un polysaccharide, c'est-à-dire une longue chaîne de sucres, appartenant à la famille des glycosaminoglycanes. »

Le poème suivant est consacré aux mitochondries. Il est impossible de ne pas remarquer l'empreinte du scientifique apposée sur chacun des titres. La métaphore du titre principal se trouve ainsi doublée d'un sous-titre discret et explicatif, comme si l'exigence de précision scientifique venait accompagner, sans jamais l'entraver, l'élan poétique.

Cette double désignation témoigne d'une tension féconde entre la rigueur du savoir et la liberté de l'image. Le titre poétique ouvre un espace de résonance et d'imaginaire, tandis que le sous-titre, plus sobre, en précise l'objet et l'ancrage scientifique. Le lecteur est ainsi invité à circuler entre deux régimes de langage : celui de la métaphore et celui de la connaissance : « *Les feux de la mitochondrie (Poème sur la mitochondrie)* ».

« Le pyruvate[5], offrande de la chair,
Entre en silence dans l'air.
Là, le cycle de Krebs[6] déploie ses anneaux,
Où tourne le destin, où tombent les mots.
Acétyl-CoA[7], NAD[8] + FAD[9]
Chantent la ronde des électrons damnés.
Chaque liaison rompue, chaque éclat
Libère un pouvoir qu'on ne voit pas. »

Bien entendu, nous ne poursuivrons pas cette entreprise jusqu'à citer, en notes de bas de page, un manuel entier de biologie cellulaire. Ce que nous avons fait jusqu'ici n'était qu'une démonstration de la manière dont un langage à la fois scientifique et poétique peut paraître crypté tout en transmettant une musicalité profondément intuitive.

La plupart d'entre nous ont sans doute oublié les notions de biochimie apprises autrefois, ou ne les ont peut-être jamais étudiées. Le recueil ne porte pourtant aucune dédicace de niche ; il ne s'agit pas d'une poésie réservée à la seule lecture des biologistes, des médecins ou d'autres chercheurs du domaine. Ces poèmes peuvent être lus par tout amoureux de la poésie.

On y trouve la rime et le rythme. C'est une noce des cellules, un appel à l'intériorité. Nous en percevons d'abord la musicalité ; et si nous souhaitons véritablement déchiffrer les codes qu'elle convoque, il ne nous reste qu'à chercher, dans la vaste bibliothèque virtuelle, la définition biochimique des termes employés.

L'image se dévoile alors dans toute sa beauté, et nos propres corps se mettent à résonner comme des hymnes.

« Alors, nous vivons, sans savoir ton nom,
Et mourons souvent sous ton abandon.
Mais tant que tu vibres, éclat discret,
La vie se propage et jamais ne se tait. »

Et pourtant, un poème consacré à la « centrale énergétique » de la cellule n'est pas seulement un hommage rendu à la vie ; il constitue également un moyen de consolider des connaissances

[5] « Le pyruvate est une petite molécule centrale du métabolisme cellulaire. Il est produit lors de la glycolyse, processus par lequel la cellule dégrade le glucose afin d'obtenir de l'énergie. »

[6] « Le cycle de Krebs (également appelé cycle de l'acide citrique ou cycle des acides tricarboxyliques) est une série de réactions chimiques qui se déroule dans les mitochondries. Il constitue l'une des étapes essentielles de la respiration cellulaire, c'est-à-dire le processus par lequel les cellules produisent de l'énergie. »

[7] « L'acétyl-CoA (abréviation d'acétylcoenzyme A), molécule fondamentale du métabolisme cellulaire, joue le rôle d'un intermédiaire énergétique qui relie plusieurs grandes voies biochimiques.

[8] « NAD (nicotinamide adénine dinucléotide) est un coenzyme indispensable à la vie cellulaire qui joue un rôle essentiel dans les réactions produisant de l'énergie. »

[9] « Tout comme le NAD, dans le cycle de Krebs, le FAD (flavine adénine dinucléotide) intervient notamment lors de la transformation du succinate en fumarate. En acceptant des électrons, il devient $FADH_2$, qui transporte ensuite cette énergie vers la chaîne respiratoire mitochondriale.

fondamentales. La mitochondrie possède en effet un ADN distinct, contenu dans le noyau, et l'ADN mitochondrial est transmis presque exclusivement par la mère.

Il nous est ainsi rappelé qu'une mémoire ancestrale se transmet de mère en fille, que la petite-fille porte en elle l'information de sa grand-mère, laquelle, à son tour, hérite de celle de ses propres aïeules. Dans cette métamémoire réside le germe de la vie qui mûrit dans l'ovule.

La simple énonciation du mot « mitochondrie » inscrit un temps et un espace immémoriaux. Le nom lui-même devient poésie.

Nous pensons que l'originalité poétique de cette écriture, en tant que structure littéraire, provient, comme nous l'avons déjà souligné, des substantifs qu'elle mobilise. Ceux-ci possèdent une autonomie propre. Placés en séquence, ils créent la forme et la forme engendre le sens. Chaque poème apparaît ainsi comme une mise en vers d'une création démiurgique.

Dès lors, une question se pose : la biologiste-poète découvre-t-elle le monde ou se réjouit-elle de la création ?

Comme lors d'une célébration de l'être, les poèmes se succèdent : l'un est consacré à l'activité de la kinase, puis vient un autre, composé en trois actes, consacré à la génétique (*I : la chambre des gènes / II : Le pacte du ribosome / III : Les héritiers du silence*), dont nous citerons d'ailleurs une strophe :

« Et les histones, ces corsets de soie,
Se couvrent de marques comme d'un choix :
Un acétyl pour l'appel, un méthyle pour l'oubli,
Et parfois un phosphate quand la cellule gémit. »

Sans aucun doute, l'expérience poétique de Tatiana Kačan prend sa source dans un savoir profondément objectif, celui qui définit ses compétences professionnelles et l'incite à poursuivre inlassablement sa quête de réponses. Grâce à sa double compétence, la poète-biologiste parvient à trouver ce fil narratif propre à la recherche scientifique tout autant qu'à l'âme qui se confesse.

Le poème « *Ce qui est gravé* (Poème sur la paléo-épigénétique) » l'énonce clairement. L'ADN y est « une trace dans la trace ».

Nous sommes ce que nous sommes : indéniablement, de la vie. Nous aimons, nous ressentons, nous souffrons, nous partons et nous revenons.

Nous vous laisserons désormais découvrir, page après page, tissu après tissu, la manière dont se compose « *L'Arche de chair* (Poème sur la diversité des systèmes immunitaires à travers l'évolution des espèces) », non sans souligner l'élégance et la nécessité de cette écriture poétique : la poésie scientifique.

Il ne s'agit pas d'un oxymore, mais bien d'une réalité désormais reconnue. Pourquoi et comment ? Telles sont les questions auxquelles il est possible de répondre aussi bien par des métaphores et des comparaisons évoquant des pas perdus dans les allées que par des substantifs d'une force singulière : Alzheimer, Parkinson, amyloïdes et bilans.

Ces mots, issus du vocabulaire scientifique et médical, cessent alors d'être de simples désignations cliniques. Ils deviennent matière poétique, porteurs d'une mémoire, d'une inquiétude, d'une histoire du corps et de ses fragilités. La poésie scientifique révèle ainsi que le langage de la connaissance peut, lui aussi, produire de l'émotion, de l'image et du sens.

… Ainsi que tous les autres termes qui constituent la matière d'un examen difficile à réussir, tant leur expression didactique se révèle plus austère. Oui, ces mots-là sont précisément ceux qui donnent des frissons aux jeunes amoureux contraints de passer leurs examens universitaires durant les étés brûlants de ces années d'études qui semblent éternelles.

La poésie de Tatiana Kačan leur restitue pourtant une autre vie. Elle arrache ces termes à la sécheresse du discours pédagogique pour leur redonner leur pouvoir d'évocation. Les concepts scientifiques, si redoutés dans les amphithéâtres et les salles d'examen, retrouvent ainsi une chair, un rythme et une mémoire. Ils cessent d'être de simples objets d'apprentissage pour devenir les éléments d'une expérience sensible, celle du corps vivant qui se connaît et se raconte lui-même.

Conclusion

Existe-t-il une raison pour laquelle un poète ou une poétesse consacrerait un poème à Stephen Hawking ? Lorsque nous avons lu pour la première fois le poème *Relativité* de Sarah Howe, publié en 2015, nous avons compris que ces photons « libérés des fentes comme des lévriers sur une piste » nous apporteraient une lumière nouvelle dans la lecture d'un texte scientifique né des rythmes de la sensibilité.

Est-ce de la poésie ? Tout ce qui nous entoure est poésie, une poésie qui dépasse la matière elle-même.

Ce que nous croyons profondément, et qu'il conviendrait d'introduire sans tarder — le moment est sans doute particulièrement propice —, c'est cette rencontre au sein des facultés de sciences et de médecine. Des étudiants et des enseignants cherchant à accorder leurs pas dans une même danse de l'esprit pourraient insuffler une vibration nouvelle et donner un sens renouvelé à nos recherches comme à nos formations.

La poésie ne doit pas demeurer une lecture de niche, un mince recueil de réflexions métaphysiques ou une simple phrase inscrite dans une histoire littéraire, accompagnée de quelques lignes consacrées à son auteur. La poésie est partout et en toute chose.

Notre texte, volontairement introductif, consacré à la poésie de Tatiana Kačan, vise précisément à souligner l'importance de réconcilier, ici et maintenant, les langages, les structures du savoir et les différentes composantes de l'identité.

BIBLIOGRAPHY :

1. Kačan, T. (2025). *Les noces cellulaires*. Éditions Il est midi
2. Howe, S. (2015). *Relativity*. National Poetry Day 2015
3. Rasse, P. (2022). *Re/penser les dynamiques de création artistique*.
4. Futura. (s. d.). *Biologie moléculaire : définition*. Futura Sciences. Consulté le 20 juin 2026, sur https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/medecine-biologie-moleculaire-104/

PLAY AS THE NATURAL MEDIUM OF DEVELOPMENT, OR ON A LUDIC MODEL OF THINKING THROUGH LANGUAGE[1]

Angela Bejan
Assoc. Prof., PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți, Republic of Moldova

Abstract: *This article proposes an integrated theoretical model of cognitive development through language, grounded in the thesis that play constitutes the natural and constitutive medium of this process. The argument is built on three interdependent theses: (1) play is inscribed in the human condition as a primary need – demonstrable through paleoanthropological, neurobiological, and philosophical evidence; (2) language itself has the structure and logic of a game – a position supported by the philosophy of language (Wittgenstein) and structural linguistics (Saussure); (3) verbal play is the mechanism through which language and thought mutually co-construct each other – in accordance with Vygotsky's theory of the unity of verbal thought. On this theoretical basis, five categories of verbal ludic instruments are described and analyzed – phonological and prosodic games, semantic games, narrative games, morphosyntactic games, and metalinguistic games – along with the specific cognitive mechanisms through which each category enhances thinking. The conclusion is that verbal ludic instruments are not auxiliary activities within the educational process, but the natural form in which language is acquired, experimented with, and internalized, while thought is simultaneously constructed alongside it.*

Keywords: *verbal play; thinking through language; neoteny; evolutionary ludic determinism; ludic instruments.*

Jocul este o metodă didactică sau un instrument pedagogic utilizat intens din perioada preșcolară până la maturitate și chiar în formarea continuă a adulților. Să explicăm situația doar prin funcția hedonistă pe care o are acest instrument în dezvoltare ar însemna să motivăm la un nivel de suprafață, simplu și banal. Jocul nu este o invenție în domeniul educației, iar din acest motiv, locul lui în dezvoltarea umană trebuie să depășească granițele unei științe psiho-pedagogice. Mai mult, jocul precede cultura, instituțiile și chiar limbajul articulat. Din acest motiv, orice demers educațional care îl ignoră sau îl marginalizează acționează, în fapt, împotriva naturii formabilului.

Faptul că jocul e înscris în condiția umană și e ceea ce îl face (pe lângă alte atribute) distinct de alte primate poate fi argumentat cu dovezi științifice documentabile.

Paleoantropologia consideră că perioadele de inovație în cultura materială a oamenilor, dovedite prin atestarea uneltelor de luptă, de vânătoare complexe, sofisticate, a unor elemente ornamentale a acestor instrumente – formă de proto-artă – coincid cu perioadele în care s-au descoperit și obiecte de joc pentru copii. „Part of *Homo sapiens*' niche is the active provisioning of children with play objects – sometimes functional miniatures of adult tools – and the encouragement of object play, such as playful knapping with stones." (Riede et al., 2018, p. 46) Acest lucru permite ipoteza că apariția jucăriilor este semn al unui determinism ludic evolutiv al liniei *homo sapiens*. În urma analizei a 489 de artefacte ceramice din cinci situri paleolitice din Cehia, datând de aproximativ 30.000 de ani, Farbstein și Nowell (2024) au stabilit că o parte dintre figurinele zoomorfe și antropomorfe au fost produse de novici, identificați ca fiind copii, care explorau materialul ceramic în mod ludic, nu cu intenție artistică sau rituală clară. Autorii trag următoarea concluzie: „One of the most tantalizing interpretations from this research is that Pavlovian children may have been 'at play' during their experiments and explorations with ceramic materials" (Farbstein & Nowell, 2024)[2]
O idee similară este lansată și de Riede F., care demonstrează că jocul și jucăriile (în special miniaturile uneltelor) „au adus, pe scări evolutive de timp, dividende selective substanțiale prin

[1]Studiul de față este realizat în cadrul proiectului *Cercetarea interdependenței limbă-gândire și elaborarea unor instrumente de potențare a gândirii prin limbă,* cu cifrul 25.80012.0807.41SE, finanțat de ANCD, perioada 2025-2026.
[2]Studiul analizează 489 de artefacte ceramice din cinci situri arheologice din Cehia, datând de aproximativ 30.000 de ani, demonstrând că multe dintre ele au fost create de copii. Autorii concluzionează că aceste artefacte reprezintă o rară materializare a jocului în copilăria preistorică.

modificarea nișei ontogenetice". (Riede et al., 2021, p. 1) Ele nu reprezintă un rezultat sau efect secundar al inteligenței, sau al unui stadiu superior de evoluție, ci devin factor al evoluției cognitive și de gândire, precedând și nu urmând inovația.

Johan Huizinga a surprins, încă din 1938, dimensiunea ontologică a jocului. În *Homo Ludens*, el argumentează că omul este *ludens* – ființă care se joacă – de rând cu *sapiens* și *faber*. „Speciei noastre i s-a dat, pe lângă denumirea de *homo sapiens*, şi aceea de *homo faber*, omul faur. [...] Totuşi, am impresia că *homo ludens*, omul care se joacă, indică o funcţie la fel de esenţială ca şi cea de faur şi că merită un loc lângă termenul de *homo faber*." (Huizinga, 2018, p. 37) *Toată activitatea umană păstrează,* în structura lor profundă, natura ludică, deoarece se nasc, după cum se poate deduce din studiul gânditorului olandez, în această matrice a jocului: „marile activităţi primare ale societăţii omeneşti sunt întrepătrunse, toate, din capul locului, de către joc" (ibidem, p. 43). Limbajul însuși, după cum ne propunem să demonstrăm, nu face excepție.

Dat fiind că jocul este înscris în natura noastră, domeniile de cercetare din psihologie și neuroștiință utilizează tot mai mult conceptul *nevoia de joc*. Această nevoie are fundamentare neurobilogică, determinată de existența unui sistem înscris genetic în structurile subcorticale și deci anterioare oricărei achiziții ulterioare. Jaak Panksepp, inițiatorul acestui demers, trage concluzia, pe baza unui studiu experimental pe șobolani (model experimental standard în neurobiologie), că „impulsul de joc la șobolani nu este creat din experiențe anterioare, ci din îndemnuri neurale spontane din interiorul creierului. Desigur, o mare parte din învățare se produce probabil în cursul jocului ..., dar aceasta este, în ultimă instanță, rezultatul impulsurilor PLAY spontan active în circuite specifice ale creierului (...), care îndeamnă organismele tinere să interacționeze în moduri ludice." (Panksepp, 2005, p. 281)

Canepa și Ramenghi (2026) documentează neurobiologic ceea ce Huizinga intuia filozofic[3]. La om, jocul configurează cortexul prefrontal împletindu-se cu circuitele limbajului. Jocul simbolic și de rol, specific uman, este mecanismul prin care limbajul și gândirea abstractă se construiesc neurobiologic reciproc. (Canepa & Ramenghi, 2026, p. 2) Prin urmare, față de jocul la animal, cel al omului cunoaște un salt evolutiv calitativ și se menține pe tot parcursul vieții. Animalele adulte nu se mai joacă, pe când oamenii adulți își păstrează această nevoie inclusiv în stadiul senescenței.[4]

De fapt, metalimbajul domeniului neuropsihologic desemnează un concept bine fundamentat al perpetuării nevoii de joc. Este vorba de *neotenie* (sau *pedomorfoză*) care descrie tendința omului de a menține la vârsta adultă comportamente și trăsături specifice copilului, printre care curiozitatea, plasticitatea cognitivă și nevoia de joc. Neotenia are și determinare neuronală, după cum demonstrează David F. Bjorklund. „Deși există dovezi ample atât ale accelerării, cât și ale retardării heterocronice la *Homo sapiens*, neotenia poate fi considerată sursa multor trăsături unice ale speciei noastre. Acest lucru este cel mai vizibil în perioada sugarului, de la naștere până la înțărcare, unde modificările neotenizante ale caracteristicilor fizice ale sugarilor, ale ritmului de creștere cerebrală și ale plasticității neurale sporite susțin supraviețuirea copiilor și transformă natura funcționării lor cognitive și sociale, servind drept fundament al minții umane moderne." (Bjorklund, 2022, p. 38) Acest lucru susține capacități și atribute juvenile pe tot parcursul dezvoltării adulte. Iar Huizinga îl intuise filozofic atunci când afirma că „homo ludens este singura fiinţă care a dat o biografie acestor evadări [ludice n.n.], şi, în timp ce restul fiinţelor jucăuşe (fie chiar omul jocului de rând) consumă în joc întreaga cantitate de spirit care «intră în joc», *homo ludens* o sporeşte, transformând-o în fapt de cultură." (Huizinga, 2018, p. 17) Am putea spune că neotenia este, astfel, fundamentul biologic al lui *homo ludens*.

Cu alte cuvinte, copilul și adultul nu se joacă pentru că li se permite sau pentru că vor să se relaxeze (deși jocul e însoțit și de plăcere), dar se joacă pentru că își satisfac o nevoie primară – nevoia

[3] „Animalele se pot juca, deci chiar şi ele sunt ceva mai mult decât nişte mecanisme. Noi [ne] jucăm, şi ştim că [ne] jucăm, deci suntem ceva mai mult decât nişte simple făpturi raţionale, pentru că jocul este iraţional." (Huizinga, 2018, p. 43)

[4] Pentru reziliența și degradarea cognitivă a bătrânilor cercetătorii recomandă jocul social, arătând că jocul social la vârstnici corelează cu reziliența cognitivă și poate constitui un factor de protecție împotriva neurodegenerării. (Canepa & Ramenghi, 2026, p. 4 și urm.)

de joc. Privarea de joc, după cum s-a demonstrat pe șobolani și s-a presupus pe eșantioane de delicvenți, provoacă efecte grave. Ultimii, conform unui studiu[5], au fost în copilărie privați de joc.

Ca și în filogeneză, jocul nu urmează dezvoltarea în ontogeneză, dar o precede și o generează. În psihologia dezvoltării, cel care a formulat cel mai precis această teză este Lev Vygotski: „În joc, copilul este întotdeauna deasupra vârstei sale medii, deasupra comportamentului său obișnuit cotidian; el este în joc parcă cu un cap deasupra lui însuși. Jocul conține în formă condensată, ca în focarul unei lupe, toate tendințele dezvoltării; copilul în joc încearcă parcă să facă un salt deasupra nivelului comportamentului său obișnuit." (Выготский, 2004, p. 220) În joc, copilul se plasează și-și construiește zona proximei sale dezvoltări și din acest motiv nu are presiunea eșecului, determinat fiind exclusiv de o motivare intrinsecă. De fapt, Vygotski, consideră că „Jocul [însuși] este sursa dezvoltării și creează zona proximei dezvoltări." (*idem, ibidem*)

În calitatea sa de simbol pentru realitate, cuvântul poate fi manipulat de copil în condițiile în care și-a însușit această operație de abstractizare. Jocul simbolic pregătește și antrenează limbajul funcțional ca mijloc de manipulare a realității, în fapt. Or, așa cum, parafrazând ideea lui Vygotski (*ibidem*, p. 212-213), un băț devine cal și o bucată de stofă devine mantie de rege, tot așa complexul sonor și semnificația lui țin locul realității (desemnate). Acest proces de abstractizare implică un efort foarte mare din partea copilului, capacitatea respectivă fiind pregătită prin jocurile simbolice în care este implicat copilul. „Să rupi gândul (semnificația cuvântului) de obiect, afirmă Vygotski, e o sarcină foarte grea pentru copil. Jocul reprezintă o fază de tranziție în formarea acestei capacități" (ibidem, 212). Tot jocul asigură și disocierea noțiune-realitate – copilul operează cu semnificația lucrului/obiectului în absența acestuia. „Se stabilește, deci prin intermediul limbajului, o nouă relație între realitate și copil, o relație în care acțiunea (copilului) nu mai e determinată direct de realitate (de obiect), ci de conținut, de noțiune. Acțiunea pornește, după Vygotski, «din gândul despre lucru, și nu din lucru»" (*ibidem*, p. 228).

Relația dintre limbă și gândire este una de determinare reciprocă. Chiar dacă au și traiectorii de dezvoltare separate, la nivel ontogenetic acestea se întâlnesc. După Vygotski, „Semnificația cuvântului [...] este vorbire și gândire în același timp, pentru că ea este unitatea gândirii verbale." (Выготский, 1934, p. 9-10) Jocul este, prin urmare, nu doar contextul în care copilul se dezvoltă, ci mecanismul prin care limbajul și gândirea ajung să se determine reciproc.

Seria de argumente în favoarea naturii biologice a jocului poate fi completată cu teoria naturii ludice a limbajului. Limbajul însuși are structura și demersul unui joc. E o poziție filozofică și lingvistică cu acoperire solidă în literatura de specialitate.

În domeniul filosofiei limbajului Ludwig Wittgenstein, prin conceptul de *Sprachspiel* (joc de limbaj), descrie actul de vorbire ca o negociere a sensului într-o situație concretă; se pun de acord, după cum remarcă Adrian-Paul Iliescu în studiul introductiv, „asupra multor judecăţi de fapt şi convenţii, asupra tehnicii folosirii expresiilor, asupra regulilor semantice etc. […], asupra trăsăturilor empirice ale obiectelor (asupra culorilor, spre exemplu)." (Wittgenstein, 2004, p. 72) Învățarea regulilor jocului de către un copil înseamnă introducerea firească în jocuri de limbaj, nu prin explicații, ci prin instrucții: „O parte importantă a instrucţiei va consta în aceea că cel care-l învaţă pe copil arată către obiecte, îndreaptă atenţia copilului către ele şi rosteşte în acelaşi timp un cuvânt; de pildă, cuvântul «lespede» indicând această formă." (*ibidem*, p. 94)

Natura de joc a limbajului dezvăluită în filosofie este anticipată, în domeniul lingvistic, de Ferdinand de Saussure, demonstrând-o prin analogia cu jocul de șah. „*Dar, dintre toate comparaţiile pe care n i le-am putea imagina , cea mai concludentă este aceea dintre jocul limbii şi o partidă de şah"* (Saussure, 1998, p. 104) Jocul în sine, cu regulile ce le implică, este sistemul limbii, iar fiecare partidă (irepetabilă, individuală prin mișcările, timpii, jucătorii etc.) este actul de vorbire, la fel irepetabil. Așa cum piesele de șah nu au valoare în sine, ci doar puse într-o anumită contiguitate pe tabla de șah, așa și cuvintele (unitățile de limbă) primesc sens, valoare în actul de vorbire.

[5]Conform studiului lui Brown (2014), un procent considerabil dintre condamnații pentru omucidere (într-o închisoare din Texas) prezentau istorii grave de privare de joc în copilărie — sugerând o posibilă legătură cauzală, deși nu exclusivă, între absența jocului și dezvoltarea comportamentului antisocial violent. (Brown, 2014)

Odată ce omul are înscris în natura sa nevoia de joc, iar limbajul are structura și logica jocului, activitățile ludice verbale nu mai sunt activități secundare ce susțin procesul de dezvoltare a copilului. Ele devin forma firească, potrivită în care se produce achiziția și dezvoltarea limbajului, se experimentează și se interiorizează. În măsura în care gândirea se construiește prin concepte lingvistice iar conceptele se formează prin gândire – situație de determinare reciprocă – așa și stimularea limbajului prin joc înseamnă stimularea gândirii în cadrul aceluiași act. Nu este un proces cu faze consecutive; este unul simultan și circular: jocul verbal provoacă limbajul, limbajul vehiculează și structurează gândirea, iar gândirea astfel potențată generează un limbaj mai elaborat, mai nuanțat, mai capabil de abstractizare.

Categoriile de joc verbal ce pot fi realizate în perioada de formare dar și pe întreaga viață de adult sunt următoarele: jocuri fonologice și prozodice, jocuri semantice, jocuri narative, jocuri morfo-sintactice și jocuri metalingvistice.

Jocurile fonetice și prosodice (rimele, aliterațiile, asonanțele, paronomasia, numărătorile, frământările de limbă, onomatopeele etc.) au implicații specifice în dezvoltarea gândirii. Ele formează capacitatea de a discrimina unitățile fonetice și prosodice și de a le desprinde de unitatea de conținut, proces de abstractizare și generalizare specific operațiilor gândirii. Este, totodată, o formă de gândire metalingvistică, în care vorbitorul se concentrează asupra unităților (sonore) limbii, descoperind logica de funcționare a lor. Iar tacturile ritmice, elementele paraverbale, suprasegmentale (tonul, intonația, accentul, ritmul etc.) nuanțează gândirea, declanșând procese de codificare-decodificare fine. Mai mult, ritmul și intonația (din structurile repetitive specifice numărătorilor, rimelor etc.) structurează o gândire secvențială și anticipativă, formând capacitatea de a construi patternuri, de a identifica abaterile de la acestea etc. Avem de-a face aici cu o serie de operații cognitive – recunoașterea structurii, anticiparea, detectarea anomaliei – realizate într-un mod firesc ființei umane – jocul – iar cele fonetice și prosodice devin mai mult decât exerciții de pronunție sau dicție.

Jocurile semantice implică nivelul conținutului: semnificațiile, valorile semantice, relațiile dintre semnificații etc. Ele contribuie deci la formarea și dezvoltarea gândirii conceptuale: generalizarea claselor de obiecte, manipularea acestora, stabilirea de relații între acestea, între idei, nuanțarea sensului în funcție de context etc.

Întrucât cuvintele exprimă noțiuni și nu obiecte, ele sunt, de fapt, niște generalizări, categorii, nume pentru clase de realități. „Cuvântul se referă întotdeauna nu la un singur obiect individual, ci la un întreg grup sau la o întreagă clasă de obiecte. În virtutea acestui fapt, fiecare cuvânt reprezintă o generalizare ascunsă, orice cuvânt deja generalizează, și din punct de vedere psihologic semnificația cuvântului reprezintă înainte de toate o generalizare. Dar generalizarea, după cum se poate vedea cu ușurință, este un act verbal excepțional al gândirii, care reflectă realitatea cu totul altfel decât este ea reflectată în senzațiile și percepțiile nemijlocite." (Выготский, 1934, p. 10) Iar jocul semantic dezvoltă această capacitate de generalizare, făcând-o obiect de manipulare: cel care se joacă nu se rezumă la folosirea acestor categorii, dar le construiește, le testează, le negociază cu ceilalți jucători. La fel, jocurile semantice dezvoltă capacitatea de relaționare prin analogie (jocul cu sinonime, antonime), prin contiguitate (jocul cu configurații semantice și sintagmatice) sau suprapunere (jocul cu metafore). Un important instrument ludic din această categorie este și ghicitoarea (cu variantele de joc: *Tabu*, *Alias*, *Descrie fără să spui, Cine sunt? Dixit* etc.). Asemenea desemnărilor și descrierilor metaforice, ghicitoarea, prin abstractizare și generalizare, identifică și manipulează trăsăturile esențiale ale realității deduse din manifestările sale concrete. Mai mult, acest tip de întrebare, definire, după cum demonstrează Huizinga, generează gândire filosofică, păstrându-și totodată componenta ludică: „Se poate trage concluzia că ghicitoarea este în principiu şi dintru început un joc sacru, cu alte cuvinte că se află situată deasupra limitelor dintre joc şi seriozitate şi că este foarte importantă, fără să-şi piardă din această cauză caracterul ludic." (Huizinga, 2018, p. 193-194)

Jocurile narative susțin formarea relațiilor cauzale, temporale, condiționale etc. Diversele ateliere de scriere sau de producere orală contribuie la dezvoltarea gândirii creative. Jocul aici poate dezvălui lumi posibile, alternative ceea ce Bruner, J. numește gândire narativă sau un mod narativ al gândirii, pe care îl distinge explicit de modul paradigmatic, logico-formal: „Există două moduri de funcționare cognitivă, două moduri de gândire, fiecare oferind căi distinctive de a ordona experiența,

de a construi realitatea. Cele două, deși complementare, sunt ireductibile unul la celălalt." (Bruner, 1986, p. 11–12) Acest tip de gândire explorează și dezvăluie scenarii alternative celor reale. În asemenea jocuri ființa umană își dezvoltă judecata ipotetică prin demararea unor narațiuni de tipul „Ce-ar fi dacă...."

Nu în ultimul rând amintim că asemenea jocuri narative dezvoltă gândirea structurală prin valorificarea coerenței și a coeziunii. La fel, jocurile ce schimbă perspectiva de relatare formează gândirea critică și empatică.

Jocurile morfo-sintactice, prin care subiectul construiește unități de limbă după un tipar productiv, activează un mecanism specific ființei umane în momentul achiziției limbajului. Este vorba de descoperea, deducerea tiparelor din fluxul vorbirii, apoi producerea după acestea a unei infinități de structuri noi. Acest mecanism, teoretizat de Noam Chomsky în cadrul gramaticii generative, este cel mai ilustrativ argument prin care limba și gândirea își co-determină dezvoltarea.

Jocurile metalingvistice, prin care limba devine obiect al gândirii, permit înțelegerea sistemului (abstract în esență) și a mecanismelor de funcționare ale lui. Acestea apropie domeniul lingvistic de cel din științele formale, contribuind la formarea gândirii logico-matematice. Iar despre faptul că științele culturii, din care face parte și lingvistica, sunt mai exacte decât științele naturale, având o logică specifică, amintește Eugen Coșeriu în studiile sale: „ ... tocmai ştiinţele culturii sunt «mai exacte» decât cele naturale, deoarece fundamentul lor nu este ceva ce doar *se presupune*, ci ceva ce omul *ştie* (chiar dacă numai in mod intuitiv)." (Coșeriu, 2000, p. 52) Relevantă pentru descrierea logicii specifice lingvisticii (ce se valorifică în jocurile metalingvistice) este explicația propusă de Eugen Coșeriu în descrierea fenomenului neutralizării (opozițiilor) în limbaj, în contextul înțelegerii limbajului în general și a limbilor particulare. Astfel, neutralizarea dezvăluie „o logică specifică a limbajului, diferită de logica propriu-zisă şi de logica ştiinţelor. În logică, în ştiinţe şi în limbajele ştiinţifice, este valabil principiul contradicţiei, fapt pentru care opoziţiile între termenii de acelaşi nivel au forma următoare: A~non-A. Cu alte cuvinte, un lucru ori este «A» ori este «non-A» şi nu poate fi atât «A», cât și «non-A». În schimb, în gândirea lingvistică (nu în gândirea prin intermediul limbajului, ci în gândirea intuitivă care creează şi care, în fond, este limbajul) nu e valabil acest principiu: «non-A» poate fi deopotrivă «A», deşi nu invers («A» nu poate fi de asemenea «non-A»). Astfel, *ziuă* este «non-noapte» dar şi «non-noapte + noapte»[6]; om este «non-femeie» şi deopotrivă «non-femeie + femeie»[7], adică «fiinţă umană în general»; singularul este «non-plural» şi de asemenea «non-plural + plural», adică termenul extensiv pentru întreagă opoziţia de număr etc.[8], în timp ce *noapte*, *femeie*, «pluralul» nu pot îngloba «contrariile» lor." (*ibidem*, p. 204)

Prin jocurile metalingvistice subiectul descoperă, analizează și evaluează sistemul limbii și limbajul în general, acest demers fiind totodată și o gândire despre gândire.

Ipoteza de la care am pornit – că jocul este mediul natural al dezvoltării gândirii prin limbaj – nu a rămas o afirmație teoretică. Este confirmată, după cum s-a demonstrat, prin direcții multiple și independente de cercetare. Iar a potența gândirea prin instrumente ludice verbale înseamnă a respecta, deopotrivă, natura ființei umane și natura limbajului.

[6] În contextul *Până la conferință au rămas trei zile* (adică zile+nopți).
[7] În contextul, *Oamenii* (adică femeile+bărbații) *sunt ființe gânditoare.*
[8] *Câinele* (inclusiv *câinii*) *este cel mai bun prieten al omului.*

BIBLIOGRAPHY:

1. Bjorklund, D. F. (2022). Human evolution and the neotenous infant. În S. L. Hart & D. F. Bjorklund (Eds.), *Evolutionary perspectives on infancy* (pp. 19–38). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76000-7
2. Brown, Stuart L. (2014). Consequences of Play Deprivation. *Scholarpedia*, 9(5), 30449. http://www.scholarpedia.org/article/Consequences_of_Play_Deprivation
3. Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
4. Canepa, M. E.; Ramenghi, L. A. (2026). The neurobiology of play: a narrative review of evidence from mice and humans for advancing neurorehabilitation. *Frontiers in Neuroscience*, 19:1729411. https://doi.org/10.3389/fnins.2025.1729411
5. Coșeriu, Eugeniu (2000). *Lecții de lingvistică generală*. Traducere din spaniolă de Eugenia Bojoga; cuvânt înainte de Mircea Borcilă. Chișinău: Editura Arc.
6. Farbstein, R.; Nowell, A. (2024). Children at play: The role of novices in the production of Europe's earliest Upper Paleolithic ceramics. *PLoS ONE*, 19(10), e0309107. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309107
7. Huizinga, Johan (2018). *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. Traducere din olandeză de H. R. Radian; prefață și notă biobibliografică de Gabriel Liiceanu. București: Humanitas.
8. Panksepp, Jaak (2005). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
9. Riede, F.; Johannsen, N. N.; Högberg, A.; Nowell, A.; Lombard, M. (2018). The role of play objects and object play in human cognitive evolution and innovation. *Evolutionary Anthropology*, 27, 46–59. https://doi.org/10.1002/evan.21555
10. Riede, F.; Walsh, M. J.; Nowell, A.; Langley, M.; Johannsen, N. N. (2021). Constructing the niches of and for innovation. Play objects and object play from a niche construction perspective. *Evolutionary Human Sciences*, 1–47. https://doi.org/10.1017/ehs.2021.7
11. Saussure, Ferdinand de (1998). *Curs de lingvistică generală*. Publicat de Charles Bally și Albert Sechehaye, în colaborare cu Albert Riedlinger; ediție critică de Tullio De Mauro; traducere și cuvânt înainte de Irina Izverna Tarabac. Iași: Polirom.
12. Vygotski, Lev S. (1934). *Мышление и речь. Психологические исследования*. Sub redacția lui V. Kolbanovski. Moscova–Leningrad: Государственное социально-экономическое издательство.
13. Vygotski, Lev S. (2004). Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка. În: *Психология развития ребёнка*. Moscova: Издательство Смысл; Издательство Эксмо.
14. Wittgenstein, Ludwig (2004). *Cercetări filozofice*. Traducere din germană de Mircea Dumitru și Mircea Flonta, în colaborare cu Adrian-Paul Iliescu; studiu introductiv de Adrian-Paul Iliescu. București: Humanitas.

MEDICAL TERMINOLOGY, EUPHEMISMS AND THE CRYPTIC FUNCTION OF SPECIALIZED LANGUAGE

Oxana Chira
Assoc. Prof., PhD, "Alecu Russo" State University of Bălţi, Republic of Moldova
Scientific Researcher, PhD, Moldova State University, Republic of Moldova

Abstract: *Medical terminology constitutes one of the most complex and dynamic systems of specialized language in contemporary society. In addition to its primary function of providing precise designations for medical concepts and phenomena, it also fulfills important communicative, pragmatic, and psychological functions. This paper examines the relationship between medical terminology and medical euphemisms, with particular attention to the cryptic function of medical language. The study focuses on doctor–patient communication and on the linguistic strategies used to convey sensitive topics such as illness, suffering, disability, and death. Various types of medical euphemisms are analyzed, including terminological euphemisms, abbreviations and acronyms, metaphorical euphemisms, as well as periphrastic expressions and circumlocutions. The analysis demonstrates that medical language serves not only scientific precision but also functions as a tool for emotional relief and the gradual communication of distressing information. Furthermore, the paper discusses the limitations of euphemistic language, particularly in relation to psychological consideration, transparency, and the patient's right to receive comprehensible information. The findings reveal that medical euphemisms represent an integral component of modern health communication and are closely linked to the cryptic function of medical terminology.*

Keywords: *medical terminology; euphemism; cryptic function; medical discourse; doctor–patient communication*

Einleitung

Die medizinische Fachsprache erfüllt unterschiedliche kommunikative Funktionen in Abhängigkeit von den jeweiligen Kommunikationsteilnehmern. In der fachinternen Kommunikation dient sie vor allem der präzisen, eindeutigen und ökonomischen Vermittlung medizinischer Informationen zwischen Ärzten, Pflegekräften und anderen Fachleuten des Gesundheitswesens. Wie Busch und Spranz-Fogasy hervorheben, sind medizinisches Wissen und medizinisches Handeln untrennbar mit Sprache verbunden: „Ohne Sprache keine Medizin" (Busch/Spranz-Fogasy 2015: IX). Vor diesem Hintergrund kann die medizinische Terminologie als eine wesentliche Grundlage der fachinternen und fachexternen Kommunikation betrachtet werden.

Gesundheit, Krankheit und Tod zählen zu den sensibelsten Bereichen menschlicher Existenz. Ihre sprachliche Thematisierung ist häufig mit kulturellen Tabus, Ängsten, Schamgefühlen und sozialer Stigmatisierung verbunden. Vor diesem Hintergrund gewinnen medizinische Euphemismen besondere Bedeutung, da sie eine kommunikative Strategie darstellen, mit deren Hilfe belastende oder tabuisierte Sachverhalte abgeschwächt und sozial akzeptabler vermittelt werden können. Allan und Burridge definieren Euphemismen „als sprachliche Ausdrücke, die verwendet werden, um unangenehme, tabuisierte oder emotional belastende Inhalte in einer akzeptableren Form zu benennen" (2006: 11).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Beziehung zwischen medizinischer Terminologie, medizinischen Euphemismen und der kryptischen Funktion medizinischer Kommunikation zu untersuchen. Im Mittelpunkt stehen die Funktionen medizinischer Euphemismen sowie ihre Bedeutung für die Arzt-Patienten-Kommunikation. Methodisch basiert die Untersuchung auf einer qualitativen Analyse medizinischer Fachliteratur sowie ausgewählter Beispiele aus dem medizinischen Diskurs.

1. Die medizinische Fachsprache zwischen Fach- und Patientenkommunikation

In der fachinternen Kommunikation dient die medizinische Fachsprache vor allem der präzisen, eindeutigen und ökonomischen Vermittlung medizinischer Informationen zwischen Ärzten, Pflegekräften, Forschern und anderen Fachleuten des Gesundheitswesens. Hier steht die terminologische Genauigkeit im Vordergrund, weshalb Fachtermini wie *Neoplasma*, *Kardiomegalie*, *Zyanose*, *Remission* oder *Pankreatitis* in ihrer eigentlichen fachsprachlichen Funktion verwendet werden.

Anders gestaltet sich die Situation in der Kommunikation mit Patienten. Die Arzt-Patienten-Kommunikation gilt als eine der zentralen Formen medizinischer Kommunikation und bildet die Grundlage für Diagnose, Therapie und Aufklärung (vgl. Busch/Spranz-Fogasy 2015). Hier treffen Expertenwissen und Laienwissen aufeinander. Viele medizinische Termini sind für Patienten schwer verständlich oder emotional belastend. Aus diesem Grund übernimmt die medizinische Fachsprache neben ihrer referentiellen Funktion häufig auch pragmatische, psychologische und euphemistische Aufgaben. Fachbegriffe werden dabei nicht selten verwendet, um belastende Informationen behutsamer zu vermitteln und Angst, Unsicherheit oder Scham zu reduzieren.

Bereits S. Pușcariu weist darauf hin, dass medizinische Fachtermini nicht ausschließlich der wissenschaftlichen Präzision dienen, sondern zugleich eine kommunikative Distanz zwischen medizinischem Fachpersonal und Patienten erzeugen können: „Bei den medizinischen Fachtermini wird die Verbreitung der Neologismen auch dadurch gefördert, dass die Ärzte, indem sie die Fachbegriffe verwenden, sich am Krankenbett miteinander verständigen können, ohne vom Patienten verstanden zu werden (...)“ (Pușcariu 1976: 385–386).

E. Mincu definiert medizinische Termini als autonome terminologische Einheiten, die zusätzliche Kenntnisse über medizinische Sachverhalte vermitteln und die spezialisierte Kommunikation in der Medizin ermöglichen. Terminologische Elemente sind dagegen nichtautonome Einheiten griechisch-lateinischer Herkunft, die ursprünglich über eine vollwertige lexikalische Bedeutung verfügten, heute jedoch als Bestandteile zur Bildung medizinischer Fachtermini dienen (vgl. Mincu 2020: 36).

Die medizinische Fachsprache kann somit als eine besondere Form der Fachkommunikation betrachtet werden, die an der Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Präzision und sozialer Verantwortung steht (vgl. Steger 2020). Während sie im Expertenkreis vor allem der exakten Wissensvermittlung dient, übernimmt sie in der Kommunikation mit Patienten zusätzlich wichtige kommunikative und psychologische Funktionen. Dadurch wird sie zu einem Kommunikationsinstrument, das sowohl fachliche als auch menschliche Bedürfnisse berücksichtigen muss.

2. Euphemismen im medizinischen Diskurs

Euphemismen gehören zu den wichtigsten sprachlichen Strategien im medizinischen Diskurs. Sie dienen dazu, belastende, tabuisierte oder emotional sensible Sachverhalte sprachlich abzuschwächen und dadurch die Kommunikation zwischen medizinischem Personal und Patienten zu erleichtern. Allan und Burridge (2006: 11) definieren Euphemismen als sprachliche Ausdrücke, die verwendet werden, um unangenehme, tabuisierte oder sozial sensible Inhalte in einer akzeptableren Form zu benennen. Im medizinischen Bereich ist ihr Einsatz insbesondere dort zu beobachten, wo Diagnosen, Krankheitsverläufe oder therapeutische Maßnahmen mit Angst, Unsicherheit oder sozialer Stigmatisierung verbunden sind.

Die medizinische Kommunikation unterscheidet sich von vielen anderen Formen der Fachkommunikation dadurch, dass sie nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Wissen ausgerichtet ist. Vielmehr spielt die emotionale Situation des Patienten eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund werden zahlreiche Fachtermini nicht nur aufgrund ihrer wissenschaftlichen Präzision verwendet, sondern auch wegen ihrer psychologischen Wirkung. Die euphemistische Verwendung medizinischer Fachbegriffe steht dabei häufig in engem Zusammenhang mit ihrer eingeschränkten Verständlichkeit für medizinische Laien.

Wie C. Munteanu feststellt, versucht der Arzt häufig, „einem Patienten die Wahrheit schrittweise mitzuteilen, da dieser eher eine Lüge als die Wahrheit akzeptieren würde“ (Munteanu 2010: 126).

Euphemismen ermöglichen somit eine graduelle Vermittlung sensibler Informationen und dienen als kommunikatives Instrument zur Reduktion psychischer Belastungen.

3. Die kryptische Funktion medizinischer Terminologie

Die kryptische Funktion stellt eine besondere kommunikative Eigenschaft der medizinischen Fachsprache dar. Sie beruht auf der Tatsache, dass medizinische Fachtermini für Fachleute präzise und eindeutig sind, für medizinische Laien jedoch häufig schwer verständlich bleiben. Dadurch dient die Fachsprache nicht nur der Wissensvermittlung, sondern kann zugleich eine Form sprachlicher Distanzierung und Verschlüsselung bewirken. Medizinische Fachbegriffe vermitteln Informationen, ohne deren vollständige Bedeutung für den Patienten unmittelbar zugänglich zu machen. Die Verwendung von Ausdrücken wie *Karzinom*, *Neoplasma*, *Metastase*, *zerebrovaskulärer Insult* oder *Myokardinfarkt* gewährleistet einerseits terminologische Präzision, andererseits wird die emotionale Wirkung der entsprechenden gemeinsprachlichen Bezeichnungen *Krebs*, *Tochtergeschwülste*, *Schlaganfall* oder *Herzinfarkt* abgeschwächt.

Die kryptische Funktion kann verschiedene kommunikative Aufgaben erfüllen (Chira, 2017). Sie ermöglicht eine behutsame Vermittlung sensibler Informationen, unterstützt die schrittweise Kommunikation belastender Diagnosen und kann zur psychologischen Entlastung von Patienten beitragen. Darüber hinaus erfüllt sie eine soziale Schutzfunktion, indem sie die Würde und das Selbstbild der Betroffenen wahrt.

Gleichzeitig ist die kryptische Funktion nicht frei von Risiken. Eine übermäßige Verwendung unverständlicher Fachbegriffe kann die Transparenz der medizinischen Kommunikation beeinträchtigen und zu Missverständnissen führen. Moderne Konzepte der patientenzentrierten Medizin betonen daher die Notwendigkeit, fachsprachliche Termini durch verständliche Erklärungen zu ergänzen. Die Herausforderung besteht darin, fachsprachliche Präzision mit einer patientengerechten Vermittlung medizinischer Informationen zu verbinden.

Eine besondere Stellung innerhalb der medizinischen Terminologie nehmen die sogenannten Eponyme ein. Dabei handelt es sich um Fachbezeichnungen, die aus Eigennamen von Ärzten, Forschern oder Erstbeschreibern medizinischer Phänomene gebildet werden. Beispiele hierfür sind *Morbus Basedow, Babinski-Zeichen, Parkinson-Krankheit* oder *Doppler-Sonographie*. Eponyme dienen der eindeutigen Benennung von Krankheiten, Syndromen, diagnostischen Verfahren oder medizinischen Instrumenten und haben sich seit dem 19. Jahrhundert als fester Bestandteil der medizinischen Fachsprache etabliert.

Aus terminologischer Perspektive zeichnen sich Eponyme durch eine hohe Benennungsökonomie und Präzision aus. Gleichzeitig weisen sie jedoch einen geringen Grad an semantischer Transparenz auf. Im Gegensatz zu motivierten Fachtermini enthalten sie keine sprachlichen Hinweise auf Symptome, Ursachen, Lokalisation oder Verlauf einer Erkrankung. Für fachfremde Personen sind solche Benennungen daher häufig schwer verständlich, da ihre Bedeutung nicht aus den sprachlichen Bestandteilen erschlossen werden kann.

In diesem Zusammenhang kommt Eponymen eine kryptische Funktion zu. Sie ermöglichen eine effiziente Kommunikation innerhalb der Fachgemeinschaft, erschweren jedoch zugleich den Zugang zur medizinischen Information für Patientinnen und Patienten. Die Fachbedeutung eines Ausdrucks wie Morbus Basedow oder Babinski-Zeichen kann nur durch entsprechendes medizinisches Wissen entschlüsselt werden. Eponyme verdeutlichen somit die Distanz zwischen fachinterner und fachübergreifender Kommunikation und stellen ein Beispiel dafür dar, wie medizinische Terminologie zur Spezialisierung und Abgrenzung fachlicher Wissensbestände beiträgt.

Gleichzeitig können Eponyme auch eine kommunikative Entlastungsfunktion erfüllen. Da sie im Unterschied zu explizit beschreibenden Bezeichnungen keine unmittelbaren Informationen über die Schwere oder Art einer Erkrankung enthalten, wirken sie häufig neutraler und emotional weniger belastend. Dadurch überschneiden sich die kryptische und die euphemistische Funktion medizinischer Fachsprache teilweise miteinander.

4. Typologie medizinischer Euphemismen

Euphemismen treten im medizinischen Diskurs auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen auf. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive lassen sich mehrere Typen medizinischer Euphemismen unterscheiden.

4.1.Terminologische Euphemismen

Eine der häufigsten Formen medizinischer Euphemismen im medizinischen Diskurs ist die Verwendung fachsprachlicher Bezeichnungen anstelle gemeinsprachlicher Ausdrücke, die häufig mit starken negativen Emotionen, Angst oder sozialer Stigmatisierung verbunden sind. Die euphemistische Wirkung entsteht nicht primär durch eine Veränderung des Inhalts, sondern durch die Verwendung wissenschaftlicher Terminologie, die für viele Patienten weniger unmittelbar verständlich und daher emotional weniger belastend ist.

Medizinische Fachbegriffe zeichnen sich durch ihre Objektivität, Präzision und wissenschaftliche Neutralität aus. Während gemeinsprachliche Bezeichnungen oft konkrete Vorstellungen und emotionale Reaktionen hervorrufen, schaffen Fachtermini eine gewisse sprachliche Distanz zum bezeichneten Sachverhalt. So wirkt beispielsweise die Diagnose *Neoplasma* auf viele Patienten weniger bedrohlich als die direkte Bezeichnung *Krebs*, obwohl beide Begriffe auf eine ernsthafte Erkrankung verweisen können. Ähnlich verhält es sich mit dem Ausdruck *Exitus letalis*, der in medizinischen Dokumenten häufig anstelle des Wortes *Tod* verwendet wird. Durch die lateinische Terminologie wird die emotionale Wirkung abgeschwächt und gleichzeitig die fachliche Präzision gewahrt.

Auch im Bereich chronischer Erkrankungen und gesundheitlicher Einschränkungen sind terminologische Euphemismen weit verbreitet. Die Bezeichnung *Adipositas* erscheint wissenschaftlicher und neutraler als das gemeinsprachliche Wort *Fettleibigkeit*, das häufig wertende oder diskriminierende Konnotationen besitzt. Ebenso wird der Ausdruck *demenzielle Erkrankung* oftmals als weniger belastend wahrgenommen als Formulierungen wie *geistiger Verfall* oder *Verlust der geistigen Fähigkeiten*. Die medizinische Terminologie ermöglicht hier eine sachliche Beschreibung des Krankheitsbildes, ohne die betroffene Person zusätzlich zu stigmatisieren.

Die euphemistische Wirkung terminologischer Fachausdrücke steht in engem Zusammenhang mit der sogenannten kryptischen Funktion der medizinischen Sprache. Da viele Patienten die genaue Bedeutung medizinischer Fachtermini nicht kennen, werden belastende Informationen häufig indirekt oder abgeschwächt wahrgenommen. Die Fachsprache fungiert somit nicht nur als Instrument wissenschaftlicher Präzision, sondern auch als Mittel der psychologischen Entlastung. Gleichzeitig kann diese sprachliche Distanz dazu beitragen, dass sensible Diagnosen schrittweise kommuniziert werden und Patienten mehr Zeit erhalten, die Informationen emotional zu verarbeiten.

Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht erfüllen terminologische Euphemismen daher mehrere Funktionen gleichzeitig. Sie dienen der fachlichen Exaktheit, der Wahrung professioneller Kommunikationsstandards sowie der emotionalen Schonung der Patienten. Die Verwendung terminologischer Euphemismen verdeutlicht, dass medizinische Fachsprache nicht ausschließlich der Benennung medizinischer Sachverhalte dient, sondern zugleich eine wichtige kommunikative und psychologische Funktion erfüllt.

4.2.Abkürzungen und Akronyme

Abkürzungen und Akronyme stellen eine weitere wichtige Gruppe medizinischer Euphemismen dar. Diese Form der sprachlichen Verdichtung ist in der medizinischen Fachkommunikation weit verbreitet und erfüllt neben ökonomischen und terminologischen Funktionen häufig auch eine euphemistische Funktion. Durch die Verkürzung komplexer medizinischer Bezeichnungen entsteht eine sprachliche Distanz zum bezeichneten Sachverhalt, wodurch dessen emotionale Wirkung abgeschwächt werden kann.

Abkürzungen wie *TBC* für Tuberkulose, *HIV* für das Humane Immundefizienz-Virus, *VHB* für Virushepatitis B oder *STI* (*Sexually Transmitted Infection*) anstelle von *Geschlechtskrankheit* sind sowohl in der medizinischen Fachsprache als auch in den Medien und in der Alltagssprache

verbreitet. Für viele Patienten wirken diese Kurzformen neutraler als die vollständigen Bezeichnungen, da sie weniger unmittelbare Assoziationen mit Krankheit, Leid oder sozialer Ausgrenzung hervorrufen.

Besonders deutlich zeigt sich die euphemistische Funktion bei Erkrankungen, die historisch mit gesellschaftlichen Tabus oder Stigmatisierungen verbunden waren. So wird die Abkürzung *TBC* häufig als weniger belastend wahrgenommen als die vollständige Bezeichnung *Tuberkulose*. Ähnliches gilt für *HIV*, das in vielen Kontexten den direkten Bezug zu *AIDS* ersetzt. Während AIDS lange Zeit mit schweren Krankheitsverläufen und gesellschaftlicher Ausgrenzung assoziiert wurde, erscheint HIV als wissenschaftlichere und emotional neutralere Bezeichnung.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht können Abkürzungen als eine Form der partiellen Verschlüsselung medizinischer Information betrachtet werden. Sie stehen damit in enger Verbindung zur kryptischen Funktion der medizinischen Fachsprache. Während Akronyme für Fachleute eindeutig und leicht verständlich sind, bleibt ihre Bedeutung für medizinische Laien häufig unklar. Dadurch wird die unmittelbare Konfrontation mit einer belastenden Diagnose abgeschwächt, ohne dass die terminologische Präzision verloren geht.

Abkürzungen und Akronyme verdeutlichen somit, dass Euphemisierung nicht nur durch den Ersatz negativer Bezeichnungen erfolgt, sondern auch durch sprachliche Reduktion und Formalisierung. Sie stellen einen wichtigen Bestandteil moderner medizinischer Kommunikation dar und verbinden fachliche Präzision mit psychologischer Rücksichtnahme.

4.3.Metaphorische Euphemismen

Metaphorische Euphemismen stellen eine weitere bedeutende Gruppe medizinischer Euphemismen dar. Metaphern gehören zu den grundlegenden kognitiven und sprachlichen Mechanismen, mit deren Hilfe abstrakte, komplexe oder emotional belastende Sachverhalte verständlich gemacht werden. Im medizinischen Kontext dienen sie nicht nur der Veranschaulichung von Krankheitsprozessen und therapeutischen Maßnahmen, sondern auch der emotionalen Entlastung von Patienten und Angehörigen.

Besonders häufig begegnen sogenannte Kampf- und Kriegsmetaphern. Formulierungen wie *gegen die Krankheit kämpfen*, *den Krebs besiegen*, *eine schwere Schlacht gewinnen* oder *den Kampf gegen die Krankheit verlieren* stellen die Erkrankung als einen Gegner dar, gegen den sich der Patient aktiv zur Wehr setzt. Solche Ausdrücke können motivierend wirken, da sie Hoffnung, Handlungsfähigkeit und Durchhaltevermögen vermitteln. Gleichzeitig ersetzen sie direkte und oft belastende Beschreibungen des Krankheitsverlaufs durch ein vertrautes Bild aus dem Bereich des Kampfes oder Wettbewerbs.

Therapeutische Prozesse werden häufig metaphorisch beschrieben. Aussagen wie *die Therapie schlägt an*, *die Behandlung greift*, *die Medikamente wirken*, *der Tumor reagiert auf die Therapie* oder *die Krankheit ist zurückgegangen* personifizieren gewissermaßen die Krankheit und vereinfachen komplexe biologische Vorgänge. Dadurch werden medizinische Informationen für Patienten leichter verständlich und emotional zugänglicher.

Besonders sensibel ist der Bereich der Kommunikation über Sterben und Tod. Hier finden sich zahlreiche metaphorische Euphemismen, die zu den ältesten und verbreitetsten sprachlichen Strategien überhaupt gehören. Anstelle des direkten Ausdrucks *sterben* werden häufig Umschreibungen wie *den letzten Weg antreten*, *von uns gehen*, *entschlafen*, *friedlich einschlafen*, *nicht mehr unter uns sein* oder *seine letzte Reise antreten* verwendet. Solche Metaphern vermeiden die unmittelbare Konfrontation mit dem Tod und ermöglichen eine respektvolle sowie emotional schonendere Kommunikation.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive beruhen metaphorische Euphemismen auf der Übertragung von Bedeutungen aus vertrauten Erfahrungsbereichen auf medizinische Sachverhalte. Krankheit wird dabei beispielsweise als Kampf, Therapie als Werkzeug oder Heilungsprozess und Tod als Reise oder Übergang konzeptualisiert. Diese metaphorischen Modelle strukturieren nicht nur die Sprache, sondern beeinflussen auch die Wahrnehmung und Interpretation medizinischer Realität durch Patienten und Angehörige.

Neben den klassischen Kampf- und Reisemetaphern finden sich im medizinischen Sprachgebrauch auch metaphorische Umschreibungen für körperliche Beschwerden und Funktionsstörungen. So wird beispielsweise die Diagnose *Verstopfung* häufig durch Ausdrücke wie *Verdauungsprobleme*, *Darmträgheit*, *eingeschränkte Darmtätigkeit* oder *der Darm arbeitet langsamer* ersetzt. Solche Formulierungen stellen physiologische Prozesse metaphorisch als aktive Handlungen eines Organs dar und vermeiden die direkte Benennung unangenehmer Symptome. Ähnliche Beispiele sind Formulierungen wie *das Herz arbeitet nicht mehr optimal*, *die Nierenfunktion ist eingeschränkt* oder *der Kreislauf ist etwas schwach*. Durch diese sprachlichen Bilder werden medizinische Sachverhalte für Patienten leichter verständlich und zugleich emotional weniger belastend dargestellt.

Gleichzeitig wird in der neueren Forschung darauf hingewiesen, dass metaphorische Euphemismen ambivalente Wirkungen haben können. Während sie einerseits Orientierung bieten und belastende Informationen abschwächen, können bestimmte Metaphern – insbesondere Kriegsmetaphern – zusätzlichen Druck erzeugen. Patienten könnten den Eindruck gewinnen, sie hätten „nicht genug gekämpft“, wenn eine Therapie erfolglos bleibt. Aus diesem Grund wird in der modernen Gesundheitskommunikation zunehmend ein bewusster und situationsgerechter Umgang mit metaphorischen Ausdrucksweisen gefordert.

Insgesamt zeigen metaphorische Euphemismen, dass medizinische Kommunikation weit über die reine Vermittlung medizinischer Fakten hinausgeht. Sie dienen der Veranschaulichung komplexer Prozesse, erleichtern die emotionale Verarbeitung belastender Informationen und tragen dazu bei, schwierige Themen wie schwere Krankheit, Leid und Tod in einer sprachlich akzeptablen Form anzusprechen. Dadurch bilden sie einen wesentlichen Bestandteil der kommunikativen und psychologischen Dimension medizinischer Fachsprache.

Aus kognitionslinguistischer Perspektive strukturieren Metaphern nicht nur die Sprache, sondern auch die Wahrnehmung von Krankheit und Gesundheit (vgl. Lakoff/Johnson 1980). Dadurch beeinflussen sie die Interpretation medizinischer Realität durch Patienten und Angehörige.

4.4.Periphrasen und Umschreibungen

Eine weitere wichtige Gruppe medizinischer Euphemismen bilden Periphrasen und Umschreibungen. Darunter versteht man indirekte sprachliche Ausdrücke, die anstelle einer direkten Benennung eines Sachverhalts verwendet werden. Im medizinischen Bereich dienen solche Formulierungen vor allem dazu, belastende Diagnosen, ungünstige Prognosen oder lebensbedrohliche Situationen auf eine vorsichtigere und weniger konfrontative Weise zu kommunizieren.

Die Verwendung von Periphrasen steht in engem Zusammenhang mit den Anforderungen der Arzt-Patienten-Kommunikation (vgl. Wiese 2003). Ärzte stehen häufig vor der Herausforderung, einerseits fachlich korrekte Informationen zu vermitteln und andererseits die psychische Verfassung des Patienten zu berücksichtigen. Indirekte Formulierungen ermöglichen es, sensible Inhalte behutsam anzusprechen und schwierige Informationen schrittweise zu vermitteln.

Häufig finden sich solche Umschreibungen im Bereich der Onkologie. So wird beispielsweise der Ausdruck *Raumforderung* häufig verwendet, bevor die genaue Natur eines Tumors diagnostisch geklärt ist. Obwohl der Begriff medizinisch neutral ist, wird er von vielen Patienten als weniger bedrohlich wahrgenommen als die direkte Bezeichnung *Tumor* oder *Krebs*. Ähnlich verhält es sich mit Formulierungen wie *auffälliger Befund*, *unklarer Befund* oder *verdächtige Veränderung*, die oftmals anstelle einer konkreten Diagnose verwendet werden.

Bei schweren oder unheilbaren Erkrankungen spielen Umschreibungen eine zentrale Rolle. Formulierungen wie *palliative Situation*, *fortgeschrittenes Krankheitsstadium*, *begrenzte therapeutische Möglichkeiten* oder *nicht kurative Behandlung* ermöglichen es, die medizinische Realität anzusprechen, ohne die Betroffenen unmittelbar mit der gesamten Tragweite ihrer Situation zu konfrontieren. Die Bezeichnung *palliative Situation* stellt einen typischen medizinischen Euphemismus dar. Anstelle direkter Formulierungen wie unheilbare Erkrankung, terminales Krankheitsstadium oder naher Tod verweist sie auf die Notwendigkeit einer palliativen Versorgung

und wirkt dadurch weniger belastend für die Betroffenen. Die euphemistische Wirkung entsteht durch die Fokussierung auf die medizinische Betreuung und Symptomlinderung anstelle der unmittelbaren Konfrontation mit der Endlichkeit der Erkrankung. Die sprachliche Vermittlung schwerer Diagnosen, prognostischer Einschätzungen und palliativer Situationen stellt einen besonders sensiblen Bereich der medizinischen Kommunikation dar (vgl. Busch/Spranz-Fogasy 2015). Besonders sensibel ist die Kommunikation über Prognosen und das Lebensende. Statt von einem nahen Tod zu sprechen, werden häufig Ausdrücke wie *eingeschränkte Lebenserwartung*, *kritischer Gesundheitszustand*, *begrenzte Prognose* oder *die Erkrankung ist nicht mehr heilbar* verwendet. Solche Umschreibungen dienen nicht der Verschleierung medizinischer Tatsachen, sondern einer sprachlich angemessenen und patientengerechten Vermittlung belastender Informationen.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht stellen Periphrasen eine Form der indirekten Benennung dar, die sowohl euphemistische als auch kryptische Eigenschaften aufweisen kann. Ihre Bedeutung erschließt sich häufig erst aus dem situativen Kontext oder durch zusätzliche Erläuterungen des medizinischen Personals. Dadurch entsteht eine sprachliche Distanz zum bezeichneten Sachverhalt, die zur Abschwächung negativer Konnotationen beiträgt.

Gleichzeitig zeigt die Forschung zur Gesundheitskommunikation, dass der Einsatz von Umschreibungen sorgfältig dosiert werden muss. Werden indirekte Formulierungen ohne ausreichende Erklärung verwendet, können Missverständnisse entstehen oder wichtige Informationen verloren gehen. Periphrasen und Umschreibungen erfüllen somit eine wichtige kommunikative Funktion im medizinischen Diskurs, indem sie fachliche Präzision mit psychologischer Rücksichtnahme verbinden und die sensible Vermittlung medizinischer Informationen unterstützen.

5. Grenzen und Risiken medizinischer Euphemismen

Trotz ihrer wichtigen kommunikativen Funktionen ist die Verwendung von Euphemismen im medizinischen Diskurs nicht frei von Problemen. Einerseits können euphemistische Formulierungen Ängste reduzieren, emotionale Belastungen abmildern und das Vertrauensverhältnis zwischen dem Arzt und dem Patienten stärken. Andererseits besteht die Gefahr, dass wesentliche Informationen abgeschwächt, verschleiert oder missverstanden werden.

Besonders im Kontext der modernen Medizin gewinnt das Prinzip der informierten Zustimmung (informed consent) zunehmend an Bedeutung. Patientinnen und Patienten haben das Recht auf vollständige, verständliche und wahrheitsgemäße Informationen über Diagnose, Prognose und Behandlungsmöglichkeiten. Eine übermäßige Euphemisierung kann dieses Recht beeinträchtigen und unrealistische Erwartungen hervorrufen. Darüber hinaus zeigen Untersuchungen zur Gesundheitskommunikation, dass viele Patienten eine Kommunikation bevorzugen, die zugleich ehrlich, transparent und empathisch ist. Euphemismen werden daher heute weniger als Mittel der Verschleierung verstanden, sondern vielmehr als sprachliche Strategien einer sensiblen und patientengerechten Vermittlung medizinischer Informationen.

Die Wirksamkeit medizinischer Euphemismen hängt folglich von verschiedenen Faktoren ab, insbesondere von der konkreten Kommunikationssituation, dem Alter, Bildungsniveau und emotionalen Zustand der Patientinnen und Patienten sowie von der Art und Schwere der Erkrankung. Eine verantwortungsvolle medizinische Kommunikation muss daher stets ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Wahrhaftigkeit, Verständlichkeit und Rücksichtnahme herstellen.

6. Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die medizinische Terminologie weit über ihre traditionelle Funktion als Instrument der präzisen fachlichen Kommunikation hinausgeht. Im medizinischen Diskurs erfüllt sie neben der referentiellen Funktion auch wichtige kommunikative, pragmatische, psychologische und soziale Aufgaben. Insbesondere in der Arzt-Patienten-Kommunikation wird deutlich, dass medizinische Fachsprache nicht nur Wissen vermittelt, sondern zugleich die Wahrnehmung und Verarbeitung sensibler Informationen beeinflusst.

Die Analyse der medizinischen Euphemismen verdeutlicht, dass unterschiedliche sprachliche Strategien zur Abschwächung belastender Inhalte eingesetzt werden. Terminologische

Euphemismen, Abkürzungen und Akronyme, metaphorische Ausdrücke sowie Periphrasen und Umschreibungen ermöglichen eine indirekte und oft schonendere Vermittlung von Diagnosen, Prognosen und therapeutischen Maßnahmen. Sie tragen dazu bei, Angst, Unsicherheit und Scham zu reduzieren und erleichtern den Umgang mit Themen, die in vielen Kulturen nach wie vor tabuisiert sind, wie schwere Krankheiten, Behinderungen, Sterben und Tod.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die kryptische Funktion der medizinischen Fachsprache. Die Verwendung fachsprachlicher Termini schafft eine gewisse Distanz zwischen dem medizinischen Sachverhalt und seiner Wahrnehmung durch den Patienten. Diese sprachliche Verschlüsselung kann einerseits als Schutzmechanismus wirken und die schrittweise Vermittlung schwieriger Informationen ermöglichen. Andererseits birgt sie das Risiko von Missverständnissen und Informationsdefiziten, wenn Fachbegriffe ohne ausreichende Erklärung verwendet werden.

Insgesamt zeigt sich, dass eine verantwortungsvolle medizinische Kommunikation ein ausgewogenes Verhältnis zwischen fachlicher Präzision, Verständlichkeit und psychologischer Rücksichtnahme erfordert.

BIBLIOGRAPHY:

1. ALLAN, Keith; BURRIDGE, Kate. *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language.* Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
2. BUSCH, Albert; SPRANZ-FOGASY, Thomas (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Medizin*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2015.
3. CHIRA, Oxana. *Caracterul criptic al eufemismelor în limbajul medical*. In: Probleme de filologie: aspecte teoretice şi practice, Ed. 3, 9 decembrie 2016, Bălți. Balti, Republic of Moldova: Tipografia "Indigou Color", 2017, Ediția 3, pp. 18-24.
4. LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.
5. MINCU, Eugenia. Unităţile terminologice şi corpusul medical. In: *Philologia*, 2020, nr. 1-2(307-308), pp. 35-46.
6. MUNTEANU, Cristinel. Reflecţii privind „funcţia criptică" a limbajului medical. În: *Limba Română*, nr. 1–2, 2010, pp. 120–129.
7. PUȘCARIU, Sextil. *Limba română. Privire generală.* București: Minerva, 1976.
8. STEGER, Florian. *Medizinische Terminologie.* 6., überarbeitete Auflage. Stuttgart: utb GmbH, 2020.
9. WIESE, Ingrid. *Medizinische Kommunikation. Sprache und Interaktion zwischen Arzt und Patient.* Tübingen: Niemeyer, 2003.

Notă: Articolul a fost elaborat în cadrul subprogramului de cercetare 010301 „Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică", Institutul de Filologie „Bogdan Petriceicu-Hasdeu" al USM.

THE FEMALE INNER VOICE AND THE QUEST FOR IDENTITY IN THE WOOLFIAN FICTION

Oana-Andreea Ghiţă-Pîrnuţă
Senior Lecturer, PhD., "Transilvania" University of Braşov

Abstract: *This paper explores the complexity of the human consciousness and the way identity is shaped in Virginia Woolf's" Mrs Dalloway" by using the free indirect discourse which combines the narrator's voice with Clarisa Dalloway's inner voice making it difficult to distinguish between narration and thought. In the present study the focus is laid upon Clarissa's consciousness highlighting important aspects, such as: the constant movement between present and past memories, the way her thoughts are influenced by emotions and personal relationships, the way she tends to reflect on her relationships with the others and her own identity, her thoughts which are freer and closer to herself when she is alone and her inner voice that becomes more direct reflecting her own personal opinions and social perceptions.*

Keywords: *stream of consciousness; inner voice; interior monologue; identity; indirect discourse; present; past; memory; thoughts.*

Virginia Woolf, a well-known experimentalist writer, uses modernist techniques highlighting the essence of female subjectivity through the use of the interior narrative voice. This method is a radical rethinking of how a character's identity is shaped. The stream of consciousness technique attempts to reproduce the natural flow of human thought, focusing on the inner experience of the characters. The technique is often nonlinear and fragmented reflecting the chaotic nature of the human mind through thoughts, sensory impressions, memories and associations. It is closely connected to the interior monologue as it presents the character's thoughts directly and creates the impression of continuous mental activity.

The use of free indirect discourse enables Clarissa to form an identity independent of her social class. This independence is characterised by what Woolf refers to as Clarissa having a "mind of her own" (Woolf, 2002: 305). Clarissa has a fluid identity and does not just fit into social norms. She is made up of a "shower of innumerable atoms" (Woolf, 1925: 3) connecting her past experiences to her present. Woolf's focus is laid upon mapping the internal thought processes which illuminate the complex nature of female subjective experience.

Virginia Woolf is considered one of the most important modernist and experimentalist writers associated with the stream of consciousness technique. In her essay entitled *Modernist Fiction*, Woolf criticizes traditional fiction for focusing too much on external events and argues that literature should capture life as it is experienced by the human mind. She considers that some traditional writers are materialists because of what they concentrate on, namely, external events, rather than the mind and that is why they cannot give a proper description of life. The real reproduction of life is when the writer concentrates on the character's mind; thus, we can see the character's thoughts happening exactly like we experience those thoughts.

The female perspective comes to life through an internal narrative voice, written in a rhythmic prose rich in lyrical effusions and broken truths of lived experience. Clarissa is presented as a profound consciousness with a special emphasis on her psychological depth.

The deep nature of this internal voice brings together the present moment rich in multifarious meanings, memory and a strong sense of independence to the female experience that Woolf discusses in her work (Woolf, 2002: 307). By turning trivial things and daily details into a rich internal journey, Clarissa takes control of her own narrative showing that the most important struggles for self-sufficiency take place inside her own mind.

Being on the modernists' side, Virginia Woolf focuses more on the characters' minds rather than the whole action; thus, instead of presenting events in a traditional chronological manner, she moves freely between present perception, memory and reflection. Through the use of the interior

monologue, the readers instantly gain access to Clarissa's mind, which is more like an open diary for the world to see than a private monologue that only she can hear.

One of the most important characteristics of Clarissa Dalloway's consciousness is the constant movement between present and past memories and experiences. Woolf does not separate time in chronological order. Memories appear naturally through everyday experiences. " What a lark! What a plunge! For so it had always seemed to her, when, with a little squeak of the hinges, which she could hear now, she had burst open the French windows and plunged at Bourton into the open air" (Woolf, 1922:3). In this passage, Clarissa is in the present moment, but her thoughts fly in the past. She is in London at present, but because she is there, she has a sensation that reminds her of Bourton. The memory is spontaneous, triggered by her surroundings, exactly like in Proust's book entitled *In Search of Lost Time*, where the protagonist is dipping the so-called madeleine in tea, the taste triggering an involuntary memory. In both cases, a simple sensory experience directly sends the characters into the past even though they are in the present moment, illustrating the associative and non-linear nature of human consciousness.

Another important aspect of Clarissa Dalloway's consciousness is the way her thoughts are influenced by emotions and personal relationships. For example, in her interaction with Peter Walsh, her inner world becomes more intense because of the past that she has with Peter and because of the present moment, when he appears in her life again, but this time he is not her love interest anymore. She has already moved on and has a husband, but maybe because of her decision to marry Richard, she now has regrets and her past emotions and memories are combined with the present ones. This can be observed in the following passage:" She looked at Peter Walsh; her look, passing through all that time and that emotion, reached him doubtfully, settled on him tearfully, and rose and fluttered away, as a bird touches a branch and rises and flutters away. Quite simply, she wiped her eyes" (Woolf, 1922:64). In this passage Clarissa's emotions are not expressed directly but through images and subtle movements. Her look," passing through all that time and that emotion", shows that her present perception is rooted in her past one, also, the comparison with a bird," flutters away", represents the fragility of her emotions. Clarissa's feelings are not presented in a logical way; they appear naturally through impressions and associations. Thus, the reader can see the unpolished thoughts of the character and the way that the consciousness reacts to certain people, places, dishes or smells.

Another important aspect of Clarissa Dalloway's consciousness is the way she tends to reflect on her relationships with others and with her own identity. In her thoughts about Richard Dalloway, we can see that she reveals a more introspective and evaluative side of her consciousness. This can be observed in the following passage:" But how could she swallow all that stuff about poetry? How could she let him hold forth about Shakespeare? Seriously and solemnly, Richard Dalloway got on his hind legs and said that no decent man ought to read Shakespeare's sonnets because it was like listening at keyholes (besides, the relationship was not one that approved). No decent man ought to let his wife visit a deceased wife's sister. Incredible! The only thing to do was to pelt him with sugared almonds – it was at dinner (Woolf, 1922:113). In this passage, Clarissa's thoughts appear more like she is questioning herself, which suggests an inner dialogue rather than a structured reflection. She questions Richard's interests and attitudes, revealing a sense of distance and dissatisfaction. These thoughts are not organized logically but merge spontaneously reflecting the natural flow of consciousness. In these passages, we can also see the difference in her thoughts when it comes to Richard in comparison with the thoughts she had when she saw Peter after a long time, thoughts that are very important because they emerge from her past decisions that are now a form of regret.

In Virginia Woolf's modernist vision, identity is a "shower of innumerable atoms" (Woolf, 1925: 3), a succession of impressions that are brought together and also separated. Time represents a site of conflict between objective history and subjective reality. This tension is represented by the striking of Big Ben, signifying Paul Ricoeur's "monumental time" (1984: 105) which stands in direct opposition to the time lived of the characters. For Clarissa, the striking of the clock, described as "leaden circles dissolved in the air" (Woolf, 1922: 283-284), represents the "spatialized time" that Bergson critiques. Henri Bergson's theory of duration (la durée) is presented in *Time and Free Will*.

Bergson argues that "pure duration is the form which the succession of our conscious states assumes when our ego lets itself live" (Bergson, 1910: 100). Woolf highlights a feminine temporal experience which actively resists the constraints of the outside world.

For Clarissa, the trauma of the past, specifically her youth at Bourton, is not a distant memory but part of Bergson's duration where "the past and present states form an organic whole" (Bergson, 1910: 100). This inner time is what "furnishes" (Woolf, 2002: 307) her present with meaning, even as it signals the inevitable approach of death.

Woolf uses the interior narrative voice to show how memory can subvert the "symbolic order" (Kristeva, 1980: 132). The richness of Clarissa's memories transforms a single day into a timeless journey of the soul.

Another important aspect of Clarissa's consciousness is revealed when she is alone, allowing her thoughts to be freer and closer to herself and her own opinions. In these moments of solitude, her inner voice becomes more direct, reflecting her personal opinions and social perceptions. This can be observed in the following passage:" But why should she invite all the dull women in London to her parties? Why should Mrs. Marsham interfere? And there was Elizabeth closeted all this time with Doris Kilman. Anything more nauseating she could not conceive" (Woolf, 1922:178). In this passage, Clarissa Dalloway's thoughts appear in the form of rhetorical questions, which suggest a spontaneous and unfiltered inner dialogue. She questions the people around her and the social conventions she participates in, revealing a critical and self-aware consciousness. In moments like this, we can observe that she is more aware of herself than we thought, which is weird because we had and still have complete access to her thoughts, but this part of herself was not fully visible till now.

Woolf presents these reflections without any clear logical structure. This illustrates again the fluid and fragmented nature of human thought. At the same time, Clarissa's judgment reflects her awareness of her social role, showing that her identity is shaped not only by personal emotions but also by her perceptions of society.

Clarissa roams freely in London and this aspect demonstrates her unique capability to assimilate disparate elements of identity and assign upon them individual significance. This process is central to her self-discovery.

In the final part of the novel, Clarissa Dalloway's inner consciousness reaches its most profound and complex form. During her party, the atmosphere is suddenly disrupted when Lady Bradshaw mentions the death of a young man, Septimus Warren Smith, who had committed suicide. The intrusion of death into a social and seemingly superficial place deeply affects Clarissa, who goes into a separate room, distancing herself from everybody else and the noise at the party. In this moment of solitude, her thoughts become more intense and introspective, revealing a deep understanding of life and identity. This reflects the following passage:" But what an extraordinary night! She felt somehow very like him – the young man who had killed himself. She felt glad that he had done it; thrown it away" (Woolf, 1922:283). In this fragment, her thoughts unfold freely, without a clear logical structure, illustrating the stream of consciousness technique. The fact that Clarissa" felt somehow very like him" shows a deeper connection between Septimus and her. Because of whom she chooses to be with, namely, Richard, she realizes that she is not really fit in this life that she made herself fit in. When she sees Peter after a long time, her thoughts are all over the place. Peter is someone that she really liked for who he was, but he could not offer her stability, while Richard, on the other hand, had the material stability that Clarissa was searching for. Septimus and Clarissa may have a deeper connection because she had killed a version of herself that she could not keep anymore, the version of hers that would have married Peter because of pure love. Clarissa realizes more than ever that she is not part of the world that she is living in when she is at her party. And when she goes in that separate room to sit with herself and her thoughts, that is the moment that we see the real thoughts of the real Clarissa, the Clarissa that sacrificed herself for a good future, knowing that she would never be able to reach the simple life that she really wanted. This fragment also illustrates the modernist technique of the interior monologue where the narrative abandons the traditional structure following the natural flow of thought.

The Westminster home reinforces what Julia Kristeva refers to as the “symbolic order” (Kristeva,1980:132) by serving as a symbolic prison. A very interesting scene is the depiction of Clarissa's attic bedroom. She withdraws to a separate room that feels more like a cell.

The domestic routine strips her of vitality emphasizing the domestic confinement, which according to Simone de Beauvoir in *The Second Sex*, is a state of “immanence”, in which a woman's life is determined by the four walls of her house rather than by her own deeds (Beauvoir, 2011: 133). Clarissa is trapped in this house showing how the female existence is reduced to a dull life, a passive one focusing on the daily routine. Clarissa’s withdrawal becomes a quiet but bold act of defiance, daring to resist social rules, and the narrowness of her bed paradoxically allows for the expansion of her own interior world.

Erich Auerbach argues that modernist literature shifts focus from major external events to seemingly insignificant moments that gain meaning through individual consciousness (Auerbach, 1953:546-547). Thus, Clarissa’s reaction to Septimus’s death is not important as an external event, but as an inner experience that reveals a deeper truth about her identity. Auerbach considers that modern narrative abandons chronological order in favor of fragmented perception and subjective time (Auerbach, 1953:548-549), a technique clearly reflected in Clarissa’s disordered and fluid thoughts. The importance of such moments reveals the depth of life through ordinary experiences, what Auerbach called the significance of the” random moment” (Auerbach, 1953:552).

The use of free indirect discourse blends the narrator’s voice with Clarissa’s inner voice making it difficult to distinguish between narration and thought. Through this technique, Virginia Woolf shows the complexity of human consciousness and the way identity is shaped by different factors.

In conclusion, Woolf’s use of the stream of consciousness technique turns the novel from a simple narrative into a profound exploration of the human mind and identity in which reality is not defined by the external factors but by the inner life of the individual.

BIBLIOGRAPHY:

1. Auerbach, E. (1953). *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature*. Princeton: Princeton University Press.
2. Beauvoir, S. de (2011) *The Second Sex*. New York: Vintage Books
3. Bergson, H. (1910). *Time and Free Will: An Essay on the Immediate Data of Consciousness*. London: George Allen & Unwin.
4. Kristeva, J. (1980). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
5. Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative (Vol. 1).* Chicago: University of Chicago Press.
6. Woolf, V. (1925). "Modern Fiction". In *The Common Reader*. By London: Hogarth Press
7. Woolf, V. (2019). *A Room of One's Own*. London: Alma Classics / Renard Press.
8. Woolf, V. (2002). "Professions for Women". In: *The Death of the Moth, and Other Essays*. Global Grey ebooks.
9. Woolf, V. (1922). *Mrs. Dalloway*. First Modern Library Edition. New York: The Modern Library Publishers

PREPARING BUSINESS ENGLISH STUDENTS TO EXCEL AT JOB INTERVIEWS

Andreea Iliescu
Senior Lecturer, PhD, University of Craiova

Abstract: *The present paper foregrounds how relevant is for business English students to become acquainted with job interview essentials. We think that, if students acknowledge which steps should be taken to properly prepare for a job interview, they will grow more confident to manage the dynamics of job interviews. Along the same lines, learning about behavioural interview techniques, coming to grips with the notion of employability and distinct HR policies, while constantly developing their business English vocabulary will greatly benefit students when joining the labour market.*

Keywords: *job interview essentials; BBC business English podcasts; job-related formulaic expressions; employability.*

1. Premises

In today's fast-paced corporate environments, we believe that business English gives current students, soon to become newly graduates and prospective employees, an undeniable edge as far as their skills to negotiate meaning and resolve ambiguities are concerned.

Also, it would be redundant to highlight that topics customarily covered by business English classes do include the *job interview* preparation so that students get a sense of how competitive the job market truly is, while also learning about what it takes to tackle this level of competition. If they aspire to become a relevant *player* on the labour market, students should then master a range of both soft and hard skills, matching up to its demands: 'From piecing together a great team through mounting an incredibly fast and robust response to *a Black Swan* event, we unveil instances that betray as many attributes as any employer would expect his staff to possess. Alongside technical skills (tech skills/hard skills/ occupational skills), soft skills or interpersonal abilities have been integrated within job-seeker interviews.'(Iliescu, 2021:86)

Prospective employees are, therefore, likely to land their dream job provided that they manage to showcase decision-making prowess and problem-solving acumen, qualities usually gauged by hiring managers or job interview panellists. In the same vein, business English students need to grow aware of the fact that they can stand out in a job interview by ensuring they are perceived as people who think on their feet, capable of making split-second decisions: in short, as someone *who sees solutions, rather than problems*.

2. BBC Business Series: BBC Maestro's Threefold Hiring Framework

Arguably, business English students draw inspiration from a wealth of outstanding entrepreneurs, a process which most likely leads to their realization that gaining a competitive edge transcends the mere fact of making a bold move as 'nothing great is created suddenly.' (Marcouse et al., 2014: 44)

The clip, 'How to hire the best people for your team', sourced by the *BBC Maestro* series, presents Steven Bartlett who shares his understanding of what a reliable *hiring framework* looks like, and how exactly it can be designed to meet the CEOs' expectations when they decide to recruit new members for their teams.

The *hiring framework* in question hinges upon both Bartlett's past experiences, and on his determination to address 'any biases' that he 'might have', or his 'knowledge blind spot.'

With a 75% success rate, this threefold interviewing approach ensures that job candidates get properly shortlisted before the CEO himself conducts the third round of interviews. During the entire hiring process, the interviewers, that is 'the recruitment manager', 'the manager of the team that the person's going into' alongside the CEO, take notes separately so that, afterwards, they can compare them and gauge, in an objective manner, the candidates' skills based on 'different metrics that relate' to their company culture.

Consequently, as Steven Bartlett envisages it, breaking down the interview process into three distinct stages seems the path forward to pinpointing the best way 'to get around' the so-called 'groupthink.'

It's precisely this *hiring framework* that entails a threefold selection, based on which *the job interview* candidates divide into several categories, namely 'bar raiser', 'bar maintainer', and 'bar lowerer.' On top of that, the third stage of the interview process designates the most suitable interviewee for the position advertised, reinforcing the fact that the candidate has managed to get noticed through the lens of all three interviewers, at different stages throughout the process, with his/her skills and accomplishments being favourably assessed. In short, the designated job interview winner has particularly stood out from the rest of the interviewees, his/her performance entailing a positive outcome of *the overall hiring process*.

Summarising, the table below emphasises some of the integral parts of a job interview process, as already highlighted:

Bar Raiser	Hire/Promote Them
Bar Maintainer	Train Them
Bar Lowerer	Do Not Hire Them

3. The Notion of 'Employability'. HR Policies

According to Dutch scholars Claudia van der Heijde and Beatrice van der Heijden (2006), employability is 'the continuous fulfilment, acquisition and creation of work opportunities through the optimal use of personal competencies.' (Trompenaars, Fons & Piet Hein Coebergh, 2014: 314) When contemplating questions like 'Which competencies can employees develop to become more employable both inside and outside of the organization?' we are likely to learn about several *employability models*, several of which are being referenced below.

To begin with, one such example is represented by 'Claudia van der Heijde and Beatrice van der Heijden's (2006) competence-based employability model', which 'is designed to measure employability levels of employees for the purpose of enhancing mobility between jobs.' (*Ibid.*)
Furthermore, dwelling on the notion of *employability*, 'Dutch scholars Claudia van der Heijde and Beatrice van der Heijden (2006) suggest' that 'the model is based on five dimensions of employability: 1. occupational expertise - the degree to which an individual keeps their (subject-specific) knowledge and skills up to date; 2. anticipation and optimization - the degree to which the individual is proactive about adapting to changes in terms of employment, job content and (geographical) conditions; 3. personal flexibility - the degree of individual adaptability to changing circumstances; 4. corporate sense- the degree to which the individual shares responsibilities, participates in project networks and exhibits organizational citizenship behaviour; 5. balance - the degree to which the individual can find a balance between the employers' interests and personal interests concerning work and private life.' (*Ibid.*)

Next, another model, namely that of 'the *Theory X* and *Theory Y* (…) describes two distinct sets of assumptions about human nature and how that affects people at work.'

Coined 'by Douglas McGregor in his book, *The Human Side of Enterprise*', back 'in 1960', the model 'suggests an interaction between the way in which managers perceive employees and the behaviour and motivations of the employees.'

McGregor's opposing 'views on employee motivation' comprise:
a) in *Theory X*, the average human being is a rational economic person (financial security above all), inherently dislikes work, avoids responsibility, has relatively little ambition and therefore needs to be controlled, coerced and directed by management;' while 'b) in *Theory Y*, the average human being is motivated by higher-level needs (self-actualization), finds that work is as natural as play, seeks and accepts responsibility, needs space to develop and therefore will exercise self-direction and self-control if committed to organizational objectives.' (*Id.*: 299)

Thirdly, a question like 'How does HR policy, focused on the abilities, motivation and opportunities of employees, affect HR outcomes and organizational performance?' seems to outline

an additional paradigm: *the AMO model*. The following paragraph best describes the integral components of the AMO model - *abilities, motivation,* and *opportunities*:
'organizational performance is best served by an HR system that attends to employees' abilities, motivation and the opportunities of their job. Originally developed by economist Thomas Bailey in 1993 and further refined by Appelbaum et al.(2000), the *AMO* model has three 'blocks' that dictate how employees' performance affects business: (…) high-performance work systems including *abilities* (the necessary knowledge, skills and competencies of the employees), *motivation* (the right incentives for employees to do their jobs well) and *opportunities* (a work environment that provides daily opportunities to participate, to take responsibility, to act autonomously, and the flexibility to perform). (…) The following formula best illustrates the relationship between the three components: *Performance (P) = function of knowledge and skills (A), Motivation (M) and participation opportunities (O) for employees.*' (*Id.*: 304)

4. BBC Learning English: Business Podcasts Featuring Top Tips for Job Interviewees

Business English students may enhance the language they need to get a perfect job thanks to the *BBC Learning English* platform, which enables them to add to their language toolkit short podcasts, designed to help learners expand their business English vocabulary and boost their confidence. Thus, one of the series entitled 'Learning English for Work. Job Applications' comprises the following podcasts: a) *Introducing Job Applications*; b) *Writing CVs;* c) *Understanding job descriptions*; d) *Cover letters*; e) *Preparing for an interview*; f) *Interviews. Part 1*; g) *Interviews. Part 2*; h) *After the interview*, and i) *Your first day*.

The podcast series 'Office English' equally provides students with additional vocabulary related to both 'Describing your job' and 'Selling yourself', i.e. learning how to talk about their achievements.

We also maintain that listening to these podcasts may be a worthwhile linguistic approach with regard to *pronunciation practice* and *vocabulary development*, given that the audio materials in question do enable students to both refine their listening skills and broaden their business English vocabulary in an incremental way, because the BBC podcasts put forth a host of phrases like: a) *to go off on tangents*; b) *to keep on track*; c) *to be suitable for the job*; d) *to format their answers*; e) *to have quick thinking*; f) *to have a genuine interest in something*; g) *to be enthusiastic about the job*; h) *to get across the important information* the interviewees *want the interviewers/ the panellists to know out of the interview*; i) *to pick up on how formal or informal a conversation is*; j) *if in doubt*; k) *as a top tip to remember*.

Likewise, we deem appropriate to point out that the same podcasts may prompt business English students to familiarise themselves with the notions of *behavioural interviews and competency-based interview questions* since the acronym STAR, introduced by one of the BBC audios, stands for an appropriate start. We are of the opinion that business English students will have to gain more than a nodding acquaintance with acronyms like STAR, SOAR, SHARE, PAR, and CAR, which primarily propel *behavioural interviews* forward, if they want to delve into the dynamics of job interviews and set the stage for that near future when they'll join the labour market themselves.

In essence, the STAR method amounts to a refreshing job interview approach, a structured framework meant not only to ensure that interviewees go beyond the conventional interview responses, but also to empower them to articulate their professional achievements and have their ability to navigate professional challenges tested.

What's more, by breaking down the acronym STAR into its *situation*, *task*, *action*, and *result* components, business English students are bound to learn how these four genuine building blocks can be woven into a storytelling sequence, always reinforced by interviewees' unwavering commitment to deliver tangible results. Having studied extensively what lies at the core of *behavioural interviews* and having devoted a great amount of time to decipher why critical-thinking abilities take the centre stage during such interviews, the interviewees may feel properly equipped to go in pursuit of that career aspiration they have been fostering: to ace the job interview.

By the same token, we can't highlight enough how pivotal *listening* is to the entire process of *language acquisition*, all the more so if students can verify their listening input based on the transcripts at hand. Were business English students to integrate BBC podcasts into their language learning toolkit, they would enjoy a broader perspective on their pronunciation and vocabulary skills, making them act as considerably more confident speakers over time.

5. Vocabulary Development: Job - related Formulaic Phrases in Context

Should business English students acknowledge that *active vocabulary development* will, beyond a shadow of doubt, stand them in good stead, and enable them to acquire a particularly wider perspective on business communication, then their linguistic confidence would bolster, too.

a) '*Top tips for job applications.* When you are applying for a job, remember these useful tips: a) do some research on the company that you are interested in. A good understanding of their business will make you *stand out from*[1] other candidates and make you appear organized and thorough. b) Write a CV which *makes a* good *impression*[2] by presenting it in a very professional way. *Flag up*[3] your positive characteristics but try not to seem as if you are boasting. It is essential to *point out*[4] how your skills *relate to*[5] the particular job that you are applying for. Always ask someone you can *rely on*[6] to *look over*[7] your letter and CV, and suggest some improvements. c) Prepare for the interview if you are offered one. *Make sure*[8] you know your way there, and of course, *show up*[9] on time. Deciding what to wear *depends on*[10] the sort of job you'*re after*[11], so think about it carefully. d) The interview is an opportunity for you and the potential employer to *find out*[12] more about each other. Here are some simple tips: don't sit down until you're invited to; *speak up*[13] - don't mumble; keep to the facts; and emphasize the ways in which you would *be up*[14] *to* the job.' (Gairns et al., 2018: 164)

Word Focus[1]	
[1]be easy to see or notice because of being different; [2]make other people notice and admire you; [3]mention sth that you think is important; [4]tell sb sth in order to make them notice it; [5]be connected to sth or be about sth; [6]trust sb/sth and have faith in them to do sth for you; [7]examine sth to see how good it is;	[8]check sth so that you can be certain about it; [9] to arrive somewhere, when you are usually expected; [10] be affected or decided by something else; [11] be wanting or looking for sth; [12]get information about sb/sth by asking, reading, etc. [13]speak loudly enough to be clearly heard; [14] be good enough for sth.

Besides, it's also worth reinforcing how extensive reading, that is thoroughly studying a plethora of texts peppered with appropriate examples, may be an adequate course of action for having students engaged in vocabulary practice to help them learn additional job-related formulaic expressions.

b) '*Getting a job*. When I left school, I *applied for*[1] jobs in different companies, and finally, after sending out lots of *CVs*[2] and having some *interviews*[3], a small company *employed* me[4]. I didn't earn a lot, but the company gave me some *training*[5], which was good.'

[1] Ruth Gairns et al., *Oxford Learner's Pocket. Phrasal Verbs and Idioms,* Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 165

Word Focus[2]
[1]wrote a letter of application for; [2]a document which describes your education and the jobs you have done; [3]a meeting where someone asks you questions to see if you are suitable for a job; [4]gave me a job; [5]help and advice to learn how to do a job or activity.

By way of illustration, texts like *'top tips for job applications'*, *'getting a job'* and *'job satisfaction'*, which contain properly explained, specific job-related lexical items, are aimed at ensuring that students absorb new information in a rather incremental fashion.

c) '*Job satisfaction.* According to Hackman and Oldham (1976), how *satisfying*[1] a job is can be *measured*[2] according to these five *criteria*[3]: a) skill *variety*[4] - a *challenging*[5] job using varied skills is likely to be more satisfying than a routine, *predictable*[6] job; b) *task*[7] identity - people who complete a task are likely to be more satisfied than those who only *undertake*[8] a part of it; c) task *significance*[9] - jobs are more satisfying if workers feel the task is making a *contribution*[10] to the organization or larger community; d) *autonomy*[11] - being able to *use* your *initiative*[12] and make decisions is more satisfying than being told what to do; e) *feedback*[13] - it is important to get feedback on what you do. Positive feedback makes people feel that they are *valued*[14] and their work is *meaningful*.[15]' (Gairns et al., 2018: 274)

Word Focus[3]	
[1]making you feel pleased or happy; [2](often passive) decide how good or bad sth is; [3]a standard or principle by which sth is judged; [4] the quality of not being the same all the time; [5] difficult in an interesting way; it tests your ability; (syn.) *demanding*; [6] if a job is *predictable*, you know in advance what will happen, or what you will have to do; [7]a piece of work that has to be done, especially a hard or unpleasant one; [8]agree to be responsible for a job or project and start doing it;	[9] the importance of sth especially when it has an effect on what happens in the future; [10] sth that you do that helps to achieve sth and make it successful; [11] the ability to act and make decisions without being controlled by anyone else; [12] the ability to act on your own without waiting for sb to tell you what to do; [13] advice, criticism or information about how good or useful sb's work is; [14] if you are *valued*, other people think that what you do is important; [15] serious and important.

6. BBC 'Business Language to Go': Reinforcing the Concept of 'Chunks of Language'

Why *'Business Language to Go'*? Being a series 'all about *chunks of language*', it prompts students to gain helpful insights into what 'quick, fluent and natural-sounding English' means. Described as 'the way forward', the *chunks of language* are enabling students to enhance their communication skills in the business world, where the norm is customarily a fast-paced, and under pressure performance. Thus, the first unit, entitled 'interview language', presents business English students with 'a useful guide to some of the most common English expressions that' they will find extremely useful 'in an interview.' Keeping in mind that 'the key to successful interviews is being positive about' oneself, students are likely to discover an array of relevant *chunks of language* like: 1) 'to be an office manager in a medium-sized finance company'; 2) 'quite a few people have been laid off', meaning 'a lot of people have been made redundant'/ 'they have been asked to leave the

[2] Stuart Redman. *English Vocabulary in Use (Pre-intermediate & Intermediate).* Cambridge: Cambridge University Press, 2017, p.80
[3] Ruth Gairns et al., *Oxford Learner's Pocket. Word Skills,* Oxford: Oxford University Press, 2018, p. 275

company'; 3) 'one's job isn't immediately under threat'; 4) 'what the future will hold', meaning 'what's going to happen in the future'; 5) 'it's time to start moving up the career ladder'; 6) 'to want a little bit more responsibility'; 7) 'it's time to move on', meaning 'it's time for somebody to make a change and take the next step on the ladder of one's career'; 8) 'the interviewer asked a classic question that people often ask in interviews; they come straight out and say - why do you want this job?'; 9) 'what would be your priorities in approaching your job?' - the interviewer/ the recruitment consultant is not asking the interviewee about a real situation, he is asking about a hypothetical one'; 10) 'you'll often hear interviewers ask things like: *what would you say… if you faced this situation?; how would you cope if you dealt with this problem*?'; 11) 'if you were assessing yourself on your own *strengths and weaknesses*, how would you summarise them?'

7. Articulating Professional Achievements: Soft Skills at the Core of the Application for a Graduate Trainee Scheme[4]

To live up to *the job market challenges* lying ahead, business English students need to know how to tackle them by consistently honing their set of soft and hard skills. Students should also be reminded that a saying like 'luck is a dividend of sweat; the more you sweat, the luckier you get' (Marcouse et al., 2014: 42) still holds true nowadays. Additionally, we take the view that the table below captures, to a particular degree, the quintessence of *soft skills*, which amount to some of the most sought-after qualities of prospective employees: 'If not innate, soft skills can also be taught. To this end, students' awareness should be raised by channelling their energy towards developing or improving soft skills. While learning about how best they can navigate through the maze of such landmarks, students are certainly preparing themselves for a fierce competition on the labour market. As long as their performance echoes a consistent effort to improve both their technical and soft skills, prospective employees will be likely to land their dream job.' (Iliescu, 2021: 86)

The information you provide here will help us select candidates for *the interview stage*. We are looking for evidence of your experience and ability in these areas which may have been acquired during your time at school or university.
1. *Leadership skills* (e.g. Have you ever taken responsibility for organising an event?) ……
2. *Ability to think and plan strategically* (e.g. On what basis did you select your course at university?) ……
3. *Analytical skills* (e.g. Tell us how you approach a problem.) ……
4. *Communication skills* (e.g. Dealing with difficult people, resolving disputes.) ……
5. *Public speaking* (e.g. Have you ever given a presentation to a group of people?) ……
6. *Ability to work as part of a team* (e.g. Please tell us about any groups you have belonged to and what role you played within them.) ……

8. Job Interview Metrics

To excel at a job interview, the candidates are expected not only to attend it on time, neatly attired, displaying the appropriate attitude, i.e. exuding *confidence*, not *arrogance*, but also to have thoroughly prepared themselves beforehand in terms of doing in-depth research and learning about

[4]Lynn Weston & Eleanor Halsall. Trad. Aurelia Mihalache. *Engleza de afaceri în 30 de zile*. București: Editura Niculescu, 2008, p.25

the mission of the company they would like to work for, as well as about the manner in which they could crystallise their past professional challenges into a compelling narrative.

	Unsuccessful Interviewees	Successful Interviewees[5]
1. Statements about the position:	a) had only vague ideas of what they wanted to do; changed 'ideal job' up to six times during the interview.	b) specific and consistent about the position they wanted; were able to tell why they wanted the position.
2. Use of company name:	a) rarely used the company name.	b) referred to the company by name four times more often than unsuccessful interviewees.
3. Knowledge about company and position:	a) made it clear that they were using the interview to learn about the company and what it offered.	b) made it clear that they had researched the company; referred to specific brochures, journals, or people who had given them information.
4. Level of interest, enthusiasm:	a) responded neutrally to interviewer's statements: 'O.K.', 'I see.' Indicated reservations about company or location.	b) expressed approval of information provided by the interviewer nonverbally and verbally: 'That's great!' Explicitly indicated desire to work for this particular company.
5. Picking up on interviewer's cues:	a) gave vague or negative answers even when a positive answer was clearly desired: 'How are your math skills?'	b) answered positively and confidently - and backed up the claim with a specific example of 'problem-solving' or 'toughness.'
6. Use of industry terms and technical jargon:	a) used almost no technical jargon.	b) used technical jargon: 'point of purchase display,' 'two-column approach,' 'direct mail.'
7. Use of specifics in answers:	a) gave short answers -10 words or less, sometimes only one word; did not elaborate. Gave general responses: 'fairly well.'	b) supported claims with specific personal experiences, comparisons, statistics, statements of teachers and employers.
8. Questions asked by interviewee:	a) asked a small number of general questions.	b) asked specific questions based on knowledge of the industry and the company. Personalized questions: 'What would my duties be?'
9. Control of time and topics:	a) interviewee talked 37% of the interview time; initiated 36% of the comments.	b) interviewee talked 55% of the total time; initiated subjects 56% of the time.

[5] Fulvia Turcu. *Engleza de afaceri în economia de piață*. București: Editura Uranus, pp.146-7

9. Job Interview Essentials

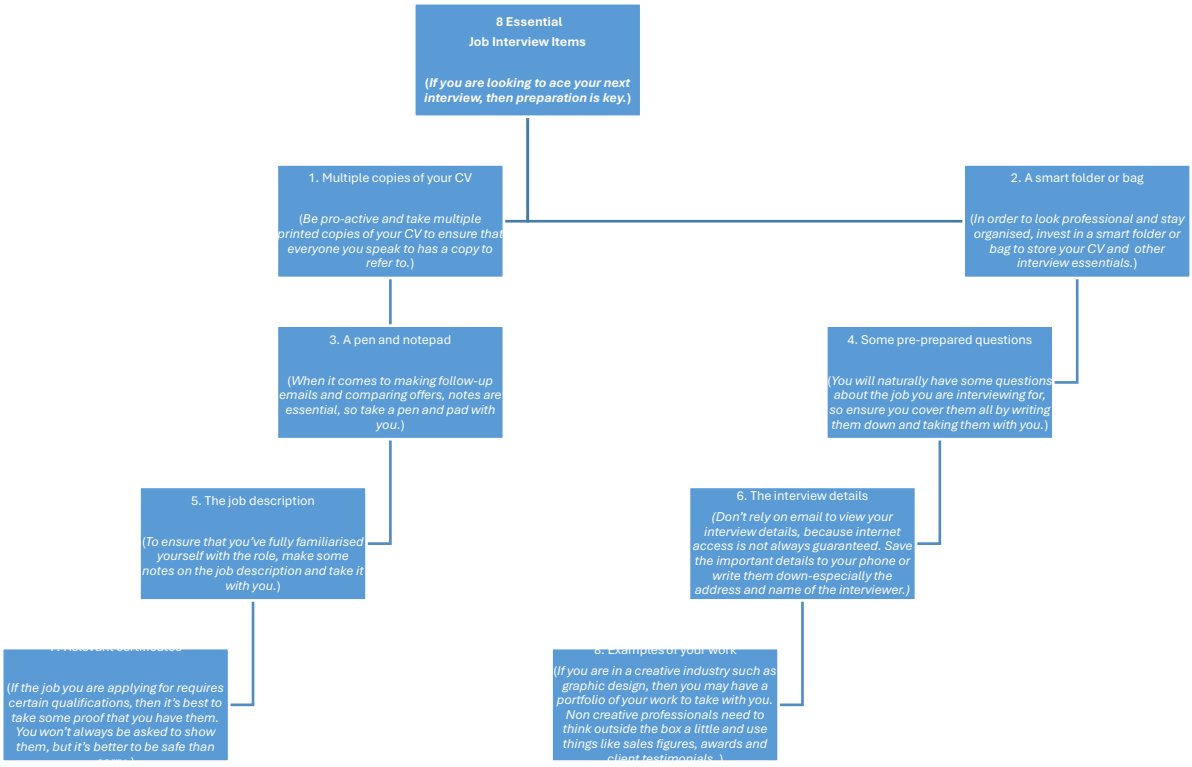

8 Essential
Job Interview Items
(If you are looking to ace your next interview, then preparation is key.)
1. Multiple copies of your CV
(Be pro-active and take multiple printed copies of your CV to ensure that everyone you speak to has a copy to refer to.)
2. A smart folder or bag
(In order to look professional and stay organised, invest in a smart folder or bag to store your CV and other interview essentials.)
3. A pen and notepad
(When it comes to making follow-up emails and comparing offers, notes are essential, so take a pen and pad with you.)
4. Some pre-prepared questions
(You will naturally have some questions about the job you are interviewing for, so ensure you cover them all by writing them down and taking them with you.)
5. The job description
(To ensure that you've fully familiarised yourself with the role, make some notes on the job description and take it with you.)
6. The interview details
(Don't rely on email to view your interview details, because internet access is not always guaranteed. Save the important details to your phone or write them down-especially the address and name of the interviewer.)
(If the job you are applying for requires certain qualifications, then it's best to take some proof that you have them. You won't always be asked to show them, but it's better to be safe than
(If you are in a creative industry such as graphic design, then you may have a portfolio of your work to take with you. Non creative professionals need to think outside the box a little and use things like sales figures, awards and

Figure 1: StandOut CV

10. Conclusion

Researching a topic like *employability* should come natural to business English students, particularly if they envisaged joining the staff of a multinational corporation. Likewise, unravelling the essentials of the corporate culture and acknowledging the principles at the heart of climbing the career ladder are equally relevant steps to take for business English students in order to successfully shape their job market perspective: 'In order to grasp the core principles underpinning the international business arena, it's of paramount importance to grow conversant with the notion of *cultural sensitivity*, thus also dwelling on the extent to which the cultural dimensions, intensely theorized about, are still mapping cultural nuances nowadays (…).' (Iliescu, 2024a:27)

The fact that they also grow conversant with the behavioural interview techniques leads business English students to become less susceptible to fail in their attempt to secure a job. Consequently, if they chose to harness these structured frameworks that act as a catalyst for changing their past professional experience into a present compelling narrative, business English students, soon to be job interview candidates, would feel empowered to navigate the challenges inherent in any professional landscape.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ali, Moi et al. *Managing for Excellence.* London: Dorling Kindersley Limited, 2009
2. Emmerson, Paul and Nick Hamilton. Consultant and editor: Penny Ur. *Five-Minute Activities for Business English.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005
3. Gairns, Ruth and Stuart Redman. *Oxford Learner's Pocket. Word Skills,* Oxford: Oxford University Press, 2018
4. Gairns, Ruth and Stuart Redman. *Oxford Learner's Pocket. Phrasal Verbs and Idioms,* Oxford: Oxford University Press, 2018
5. MacKenzie, Ian. *English for Business Studies. A Course for Business Studies and Economics Students.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010
6. Marcouse, Ian, Philippa Anderson et al. *The Business Book. (Big Ideas Simply Explained)*. New York: Dorling Kindersley Limited, 2014
7. Redman, Stuart. *English Vocabulary in Use (Pre-intermediate & Intermediate).* Cambridge: Cambridge University Press, 2017
8. Trompenaars, Fons & Piet Hein Coebergh. *100+ Management Models. How to Understand and Apply the World's Most Powerful Business Tools.* Oxford: Infinite Ideas, 2014
9. Turcu, Fulvia. *Engleza de afaceri în economia de piață*. București: Editura Uranus
10. Weston, Lynn & Eleanor Halsall. Trad. Aurelia Mihalache. *Engleza de afaceri în 30 de zile*. București: Editura Niculescu, 2008
11. https://asociatia-alpha.ro/gidni/11-2024/GIDNI-11-Hist-a.pdf, (2024a). Andreea Iliescu. 'Cultural Sensitivity Woven into the Fabric of Business Savvy', pp. 22-31, published in I. Boldea, C. Sigmirean and D.- M. Buda (eds.). *The Power of Dialogue in a Globalized World*, Tîrgu Mureș: Arhipelag XXI Press, retrieved January 15th, 2026
12. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1279127, (2024b). Andreea Iliescu. 'Coming to Grips with Business English Vocabulary', *Journal of Romanian Literary Studies*, Nr. 38, pp. 251-258, published in "Arhipelag XXI" Press, Tîrgu Mureș, ISSN: 2248-3004, retrieved January 15th, 2026
13. https://litere.ucv.ro/litere/sites/default/files/litere/Cercetare/Activitate%20stiintifica/Analele%20Facultatii%20de%20Litere/analele_univ._craiova_-_lsa_-_2021.pdf#page=86, (2021). Andreea Iliescu. 'Enhancing Employability through Soft Skills', pp.86-96, published in *Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate*, București: Pro Universitaria, retrieved January 15th, 2026

14. https://www.youtube.com/watch?v=LLCsmLjUZNA, (2022). Amy Gallo. Harvard Business Review (HBR), 'Myth Busting. 5 Common Pieces of Advice about Switching Jobs', retrieved February 10th, 2026
15. https://www.bbc.com/worklife/article/20221005-the-one-company-workers-who-never-leave, (2022). Alex Christian. 'The One-Company Workers Who Never Leave', retrieved February 11th, 2026
16. bbc.com, (2025). Steven Bartlett. BBC Business, BBC Maestro: 'How to hire the best people for your team', retrieved February 15th, 2026
17. bbc.co.uk, _____. (2024). BBC Learning English: 'Learning English for Work. Job Applications' Podcast Series, retrieved February 16th, 2026
18. bbc.co.uk, _____. (2001). BBC Learning English: 'Talk about English. Business Language to Go' Podcast Series, retrieved February 21st, 2026
19. bbc.co.uk, _____. (2024-2026). BBC Learning English: 'Learning English for Work. Office English' Podcast Series, retrieved May 17th, 2026
20. hbr.org, (2025). Marlo Lyons. 'Use the STAR Interview Method to Land Your Next Job', retrieved May 18th, 2026
21. https://sg.indeed.com, (2025). Indeed Editorial Team. 'Stepped Guide on How to Ace an Interview: Tips and Examples', retrieved May 18th, 2026
22. vwa.com, (2024). Sophia Voce. 'PAR vs. STAR Interview Techniques - Choosing the Right Approach', retrieved May 25th, 2026
23. www.wscubetech.com

DIFFICULTIES IN IDENTIFYING THE SUBJECT

Loredana-Liliana Buzoianu
Senior Lecturer, PhD, "Dunarea de Jos" University of Galaţi

***Abstract**: In the present paper I intend to illustrate the way in which the Subject is treated in Traditional Grammars and , at the same time, the syntactic-semantic perspective given to the Subject by the Modern Grammars which define the Subject in relation to the central-verb, with certain predicative interjections, included in the verbal group or interjectional group. The subject is conditioned by the the ability of the verb to accept this position. There is also to be mentioned the existence of verbs which are incompatible with the presence of the subject. Another controversial aspect is the case in which the Subject stands.*

Perspectiva modernă a gramaticii GBLR (2016, p. 407) precizează că subiectul este inclus în clasa complementului, mai exact este un complement "matricial", iar în raport cu celelalte complemente matriciale este un complement "privilegiat", deoarece impune verbului- predicat acordul în număr și persoană, fiind singurul complement legat de verb prin condiționări bilaterale. Gramatica modernă abordează subiectul prin prisma rolurilor semantice și a structurii enunțului. Aceeași viziune o are și gramatica GALR (2005, pag. 313) care precizează că subiectul depinde de capacitatea verbului de a accepta sau nu subiect, fiind dependent de verbul-centru, indiferent de forma la care apare: la un mod personal sau la o formă verbală non-finită, astfel că subiectul se află într-o relație de interdependență cu verbul, impunându-i acordul.

În gramaticile tradiționale, subiectul este definit ca e partea de propozițe despre care se spune ceva cu ajutorul predicatului, el arata cine săvârșește acțiunea exprimată de predicatul verbal sau cui i se atribuie o însușire ori o caracteristică exprimată prin predicative [GA II, 1954: 75].

Ne oprim mai întâi la *capacitatea verbului-predicat de a nu avea subiect* (verbele *zerovalente*: plouă, ninge; *monovalente*: mă plouă, mă ninge; sau *bivalente*: I s-a acrit de muncă).

1. Verbele absolut impersonale nu admit subiect, de ex: *plouă, tună, se înserează, se întunecă (cu subiect zero).*
2. Verbele impersonale (intranzitive sau intranzitivizate), construcție activă sau refexivă, cu clitice pronominale în dativ, nu admit subiect, acest loc fiind ocupat de un complement prepozițional:

Ex. Îmi pare bine [de rezultat (de ceva)]$_{C.prep.}$- locuțiune verbală impersonală (mă bucur)
Îm pare rău de [de rezultat (de ceva)]$_{C.prep.}$- locuțiune verbală impersonală (regret)
Îm pasă [de voi] $_{C.prep.}$
Mi s-a acrit [de citit] $_{C.prep.}$
Mi s-a făcut [de bătaie] $_{C.prep.}$
I-a cășunat [pe ceva/pe cineva] $_{C.prep.}$
I s-a urât [de ceva] $_{C.prep.}$
I s-a năzărit/ Mi s-a năzărit [de plimbare] $_{C.prep.}$
Îmi arde [de plimbări] $_{C.prep.}$
Îmi șade bine [cu ceva, cu pălăria] $_{C.prep.}$
Îți sta bine [cu ceva] $_{C.prep.}$

3. O altă categorie de verbe impersonale cu clitice pronominale în acuzativ care nu admit subiect, ci un circumstanțial, sunt cele care exprimă stări fiziologice, conform opiniei gramaticii GBLR sunt „verbe tranzitive de senzație fizică cu Experimentator" (p. 407) de ex:

Mă doare [în piept]$_{Circ\ de\ loc.}$
Îl arde [în stomac] $_{Circ\ de\ loc.}$
Îl mănâncă [în nas] $_{Circ\ de\ loc.}$

Observație: Această categorie de verbe tranzitive pot cere prezența subiectului în absența prepoziției, de ex:

Mă doare [pieptul]Subiect.
Îl arde [stomacul] Subiect.
Mă mănâncă [nasul] Subiect.

4. Construcțiile reflexiv-impersonale, intranzitive nu admit subiect, precum:

Se merge mult pe jos.
Se aleargă pe ploaie.
Se intră devreme la ore.
Se înoată în ape tulburi.
Se ajunge tarziu la ore.
Se vine devreme.
Se pleacă târziu.

5. Verbe impersonale care fac referire la numele unei persoane nu admit subiect, precum: Îmi zice *Ion*, Îmi spune *Șeful*. Mă cheamă *Ion*; unde *Ion*, *Șeful* ocupă poziția sintactică de complement predicativ al obiectului.Această funcție sintactică nu trebuie confundată cu numele predicativ după copulativele *a se chema, a se numi:* Ea se cheamă *Ioana*. (Ioana- nume predicativ al copulativului din contrucția personală.)

De asemenea, sunt și stuații în care *verbul-predicat admit existența subiectului*.

1. În această categorie se situează verbele și construcțiile verbale impersonale cu clitic pronominal în dativ în care subiectul este postpus și exprimat prin substantiv. Acest tip de subiect este non-animat, non-uman:

Îți trebuie [ajutor]Subiect.
Îmi place [rochia] Subiect.
Îi prieste [aerul] Subiect de munte.
Îi convine [rezultatul] Subiect.
Îi tihnește [liniște] Subiect.
Îmi dăunează [stresul] Subiect.

2. Verbele impersonale cu clitic pronominsal în acuzativ admit subiect postpus și exprimat prin substantiv non-animat, non-uman.

Îl avantajează [bluza] Subiect.
Îl roade [un pantof] Subiect.
Îl aranjează [tunsura] Subiect.
Mă intereseaza [rezultatul] Subiect.
Mă preocupă [plecarea] Subiect lui.
Mă supără [mirosul] Subiect.
Mă miră [rezultatul] Subiect.
Mă doare [gestul] Subiect tău.
Mă afectează [vremea] Subiect.

3. Construcții impersonale cu verbul "a fi" existențial și clitic pronominal în dativ admit subiectul non-animat postpus verbului-predicat. De regulă, subiectul este nearticulat din categoria numelor care sugerează stări fiziologice sau psihice (substantive de stare):

Mi-e [foame/sete/frică/somn]Subiect.
Ți-e [lehamite/silă/ greață] Subiect.
Ne e [milă/ciudă/cald/frig] Subiect.
Mi-e [jale/rușine/groază/dor] Subiect. [D. Irimia, p.171]

4. Verbe impersonale cu verbul "a fi" existențial și fără clitic pronominal admit subiectul non-animat postpus verbului-predicat. Subiectul din această categorie este un substantiv nearticulat și sugerează stări meteorologice/ atmosferice (substantive de stare) [G. Pană-Dindelegan, p. 60-72]:

E [noapte] Subiect.
A fost [secetă] Subiect.
E [noapte] Subiect și e [întuneric] Subiect.
E [frig] Subiect noaptea și e [caniculă] Subiect ziua.

E [dimineață] Subiect. Este [zi] Subiect.

5. Construcțiile impersonale alcătuite cu copulativul *a fi* și nume predicativ exprimat prin adverb, locuțiune adverbială sau verb la supin admit un subiect postpus exprimat prin verb la o formă verbală nonfinită, precum:

E bine/păcat/dificil/util/posibil/imposibil/adevărat [a citi/de citit] Subiect .
E de prisos [a explica] Subiect.

6. Construcțiile pasiv-refexive, impersonale admit subiect postpus, non-animat, non-uman, de ex:

S-a decis [rezultatul] Subiect.
Se tăiase [un copac] Subiect.
S-au stins [luminile] Subiect în sat.
Se corecteză [lucrările] Subiect cu calm.
Se amânase [examenul] Subiect.
Se aflase [adevărul] Subiect.
Se citesc [compunerile] Subiect în clasă.

7. Verbele reflexive inerent impersonale impun prezența subiectului postpus și exprimat prin verbe la forme verbal nonfinite, precum: Nu se cuvine [a vorbi] Subiect așa.

Se întâmplă [a întârzia] Subiect.
Nu se cade [a te purta] Subiect așa.

Dificultăți

1. În ceea ce privește cazul subiectului, acesta este nominativul, dar există și *excepții reale* de la nominativ. De pildă, în structuri cu pronume relative neinterogative, fără antecedent, în care relativul apare în poziția de subiect sau aparține unui grup nominal așezat în poziția subiectului. Pronumele *care, cine, ce, ceea ce* realizează două tipuri de relații: de interdependență cu verbul propoziției pe care o introduce și de dependență față de verbul din regentă și acest lucru realizează situația unui subiect anormal în acuzativ sau dativ. [I. Iordan, V. Robu, p. 580]

Ex 1. Ofer mere *cui/oricui* cere (dativ). Relativul *cui* este subiect în propoziția subordonată, adică se află într-o relație de interdependență cu verbul *cere*, în același timp *cui* este obiect indirect dependent de verbul *ofer*.
Ex 2. Îl recunosc *pe cine* a intrat. Mă gândesc *la cine* mă iubește. (acuzativ)
Față de situațiile menționate mai sus, există și subiect în genitiv, de pildă, ex. 3: Dorința *oricui* participă la concurs este a înțelege.(genitiv)

2. Construcțiile de tipul: *Ne așezarăm* ***cu toții*** *la masa. Au venit* ***cu toții*** *acasă* ridică și ele probleme de interpretare. Structura ***cu toții*** pare a fi subiect, dar, de fapt, este ocurentă cu locuțiunea adverbială *în totalitate, fără excepție* care ”realizează o relație de dependență unilaterală față de verb și sunt în poziție de substituție a unui circumstanțial, a cărui omisiune din construcție nu afectează relația de interdependență dintre subiectul inclus sau subînțeles” [I. Iordan, V. Robu, p. 580]. Conform gramaticii tradiționale, subiectul este un pronume care poate fi omis în exprimare, pentru că desinențele formelor verbale exprimă persoana, numărul (fiind subiect inclus/subînțeles), iar ***cu toții*** e un complement circumstanțial [GA, 1954: 67].

Există și autori care afirmă că pronumele nehotărât îndeplinește funcția sintactică de element predicativ suplimentar, dat fiind faptul că este dublu subordonat: față de un nominal dedus din context și față de verb cu rol de predicat [Rădulescu, 2004].

3. altă situație interesantă este dată de subiectul din construcții nominale care exprimă un grad de intensitate maximă, de tipul: *Au murit* ***la oameni****!; A venit* ***la studenți*** *de nu mai încăpeau în sală!;* ***Ce de oameni*** *au venit!* În aceste construcții ***la*** și ***ce de*** nu sunt prepoziții, ci morfeme emfatice care nu impun cazul acuzativ. [I. Iordan, V. Robu, p. 579]. În concluzie, așa cum redau și alte lucrări de specialitate, ***la*** și ***ce de*** sunt considerate cu valoare adverbial (cuantificator, cu sensul de *multă*), iar subiectul (*oameni/studenți)* este exprimat prin nominal în nominativ.

4. Asemănătoare cu situația de mai sus sunt construcțiile de tipul: *N-au venit* ***dintre elevi***; ***De astea*** *se găsesc; S-a mâncat* ***din mâncarea*** *elevilor/ Au câștigat* ***de-ai voștri****.* Se vede clar că este o construcție eliptică, în care subiectul *unii/ceva/ mulți/câțiva* este eliptic [Gh. Dobridor, p. 128]. Lingviștii I. Iordan, V. Robu sunt de părere că prepozițiile ***de/ dintre/ din*** adaugă numelui subiect are o valoare semantică partitivă. În unele gramatici tradiționale, subiectul era elementul eliptic (*unii/mulți/ câțiva*), iar construcția prepozițională era considerată un atribut substantival/pronominal prepozițional [GA, II 1954, Iordan 1954, Avram 1986] . Însă, gramaticile moderne, GALR, GBLR modifică perspectiva interpretării, considerând grupul prepozițional ca fiind un subiect în care centrul de grup nominal este vid, adică fără realizare fonetică, iar subiectul va fi în cazul acuzativ, de ex: *S-a mâncat* [***din mâncarea***]$_{\text{Subiect}}$ *elevilor* [GBLR, p. 413]. Prepozițiile ***de/ dintre/ din*** își pierd parțial statutul semantic de localizare și dobândesc un rol cantitativ-partitiv (cu înțelesul de *o parte din/unii oameni).*
5. În enunțuri precum: *Geaca mea e nouă,* ***a*** *colegului s-a rupt*, gramatica modernă interpretează cuvântul ***a*** ca fiind un pronume semiindependent cu funcția de subiect, făcând referire la substantivul *geacă* pe care îl substituie, iar colegului este un atribut substantival genitival.

G.G. Neamțu consideră că *a/al/ai/ale* sunt articole genitivale atunci când sunt marcă a cazului genitiv (*Frumoasa geacă* ***a*** *colegului*), articole posesive cand intră în alcătuirea unui posesiv (***Al*** *tău este mai isteț*) sau "articol numeral" când însoțește un numeral (***Al*** *doilea a câștigat*).

6. Lingviștii disting două tipuri de subiecte: ***subiectul cantitativ*** sau ***aproximativ*** și ***subiectul partitiv*** sau ***distributiv.***

Subiectul cantitativ sau ***aproximativ.***

În enunțuri precum: *Au concurat* ***în jur de doi elevi*** sau *S-au strâns* ***peste o sută de indivizi*** *în piață*, ***elevi/indivizi*** sunt subiecte, iar grupurile prepoziționale/adverbiale (*în jur de, peste, aproape*) își pierd sensul local sau de mod și devin operatori de aproximare. Acordul verbului se face direct cu numeralul sau substantivul care exprimă cantitatea.

Subiectul partitiv sau ***distributiv.***

În enunțuri precum: *A mai rămas* ***la mâncare****!* sau *Au sosit* ***la profesori****!*, cuvintele boldate sunt subiecte partitive în nominativ. G.G. Neamțu luptă împotriva ideii că subiectul ar putea sta în alte cazuri decât nominativul, idee agreată de GALR.

BIBLIOGRAPHY:

1. *Gramatica limbii române (GA),* vol. II, Sintaxa, Editura Academiei Române, București,1954.
2. *Gramatica limbii române (GA),* vol. II, editia a II-a revazuta si adaugită, Editura Academiei, București, 1963**.**
3. *Gramatica limbii române (GA),* vol. I, editia a II-a revazuta si adaugită, Editura Academiei, București, 1966.
4. *Gramatica limbii române (GALR)*, Volumul II, Editura Academiei Române, Institutul de lingvistică "Iorgu Iordan -Al. Rosetti, București, 2005/2008.
5. *Gramatica de bază a limbii române (GBLR)*, coordonator Gabriela Pană-Dindelegan, Academia Română Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan-Al. Rosetti", Ed. Univers Enciclopedic Gold, București, 2016.
6. Anton, Loredana-Liliana, *Morfologia limbii române. Repere teoretice şi practice*, (*Capcanele gramaticii),* Ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Editura Zigotto, Galaţi, 2006.
7. Avram, Mioara, *Gramatica pentru toţi, (Gramatica...),* Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1986.
8. Constantinescu-Dobridor, Gh., *Sintaxa limbii române,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1998.
9. Dimitriu, Corneliu *Tratat de gramatică a limbii române, II, Sintaxa*, Institutul European, Iaşi, 2002.
10. Guțu-Romalo, V., *Sintaxa limbii române. Probleme și interpretări*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
11. Iordan, Iorgu; Robu, Vladimir, *Limba română contemporană*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
12. Iordan, Iorgu, *Limba română contemporană, manual pentru instituțiile de învățământ superior*, București, 1954.
13. Irimia, Dumitru*, Gramatica limbii române*, Editura Polirom, Iaşi, 1997
14. Nagy, Rodica, *Sintaxa limbii române actuale. Unităţi, raporturi şi funcţii*, Editura Institutul European, Iaşi, 2005.
15. Neamţu, G.G., *Elemente de analiză gramaticală*, Bucureşti, Editura Științifică și Enciclopedică, 1989.
16. Neamţu, G.G., *Curs de sintaxă a Limbii Române Contemporane*, Facultatea de Litere, Cluj-Napoca.
17. Neamţu, G. G., *Teoria şi practica analizei gramaticale*, Editura Excelsior, Cluj-Napoca, 1999.
18. Pană-Dindelegan, G., *Teoria și analiza gramaticală*, Editura Coresi, București, 1994.
19. Rădulescu, Mariana, Despre sintagmele (cu valoare de subiect), în *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, Editura Universității din București, 2004.

GUILLAUME APOLLINAIRE AND IAN HAMILTON FINLAY: EXPLORING THE DIALECTICS OF VERBAL-VISUAL POETIC CONSTRUCTS

Roxana Cotruş (Ispas)
Lecturer, PhD, "G.E. Palade" University of Târgu Mureş
Georgeta Matei
Assist. Prof., PhD, "G.E. Palade" University of Târgu Mureş

Abstract: *This paper examines the relationship between the visual poetry of Guillaume Apollinaire and the concrete poetry of Ian Hamilton Finlay, arguing that the kinship between them is structural rather than incidental. Drawing on close readings of key poems, including Apollinaire's calligrammes and Finlay's concrete works from the collection Poems to Hear and See, and situating both poets within the broader contexts of the avant-garde and neo-classicism, it traces their shared re-evaluation of mimesis and their commitment to the poem-as-object. The essay demonstrates that, despite the historical and national distance between them, Apollinaire working within early twentieth-century European modernism and Finlay operating in post-war Scotland, both poets arrive at a comparable conviction: that the word made visible is the word made meaningful, and that the integration of the pictorial and the verbal produces a synesthetic experience irreducible to either mode alone.*

Keywords: *visual poetry; concrete poetry; Guillaume Apollinaire; Ian Hamilton Finlay; avant-garde; neo-classicism; semiotics*

This paper examines Ian Hamilton Finlay's concrete poetry written between 1966 and 1971[1] in relation to the visual poems of Guillaume Apollinaire[2]. By focusing on the dialectic between tradition and innovation and between form and content, it traces the similarities and differences between his avant-garde oeuvre and his French predecessor's work in terms of poetics and politics.

Before exploring how Finlay's neo-classical art developed within the tradition of visual poetry that Apollinaire revived, it is useful to clarify the terms that define their work and to situate each poet briefly within the broader context of word-picture art. While the comparison of Apollinaire with other visual and experimental poets, notably the Brazilian Noigrandes group, e.e. cummings, and selected Futurist poets, has attracted critical attention, no study to date has examined his work in sustained dialogue with Ian Hamilton Finlay's concrete poetry.[3]

First, the term avant-garde itself is problematic as it refers to a particular artistic and literary movement that appeared in Europe at the beginning of the twentieth century, as well as to a variety of experimental movements that developed especially in post-war America. Guillaume Apollinaire is known as one of the greatest innovators in the pre-war European avant-garde movement. Alongside the work of the Dadaists and Futurists, his poetry reflected a new mode of consciousness, and a new space-time perspective in the context of the scientific study of existence and thought. He started playing with the shape of words on the page in 1913 and continued creating word-pictures until the year of his death, in 1918. His second collected volume of verses, *Calligrammes. Poems de la Paix et de la Guerre* (1913-1916), appeared in 1918 and influenced visual poetry for the next decades. 'Poet among the painters'[4], Apollinaire was also interested in art criticism and in shaping the aesthetics of modern literature and painting. He is also known for having coined the term *surréalisme*

1 Finlay's writings from 1966 to 1971 appeared in the collection *Poems to hear and see* (London: Macmillan, 1971), and were also reedited by Alec Finlay, his son, in *Ian Hamilton Finlay: selections,* (Berkeley: University of California Press, 2012).

2 Apollinaire's visual poems are to be found in his second volume of verses – *Calligrames: Poems de la Paix et de la Guerre (1913-1916)/ Poems of Peace and War*. The analysis of the poems in this essay is based on the English edition, published at the University of California Press in 1991.

3 On the critical reception of Apollinaire's visual poetry in relation to the avant-garde, see Willard Bohn, *The Aesthetics of Visual Poetry 1914–1928* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986); and Marjorie Perloff, *The Futurist Moment: Avant-Garde, Avant Guerre, and the Language of Rupture* (Chicago: University of Chicago Press, 1986).

4 The phrase gives the title to Francis Steegmuller's biography: Apollinaire: Poet among the Painters (Harmondsworth: Penguin, 1973).

and for having had a strong influence on American post-war poetry.[5] This spiritual and transformative dimension of Apollinaire's aesthetic vision, his fusion of the sacred and the experimental, most explicitly theorised in relation to Orphism, anticipates the very synthesis of classical values and avant-garde form that will be shown to characterise Finlay's concrete poetics.

Ian Hamilton Finlay, poet, sculptor, editor, and short story writer, became interested not only in avant-garde poetry during the 1960s, but also in 'avant-gardening', creating concrete poems in the literal sense of the term.[6] In terms of tradition, his experiments echoed Apollinaire's poetics concerning the creation of poems as objects, but the artistic frame in which he worked as a poet was that of concrete poetry. Visual poetry and concrete poetry are two related concepts insofar as both conceive of the poem as a simultaneously visual and verbal construct. Aesthetically, it is the structure, the ingenious way of arranging and associating words, that gives value to these poems. There is, however, a major temporal difference regarding their origins and development, among other contrasting features. While the history of visual poetry goes back to antiquity,[7] the term 'concrete poetry' originated in the early 1950s in Brazil, with the publication of the Noigrandes magazine. The Noigrandes group of concrete poets (Augusto de Campos, Haroldo de Campos, and Décio Pignatari) sought to create visual images by means of language, free of grammatical conventions and regardless of the conceptual level of the words they used. Ian Hamilton Finlay began writing concrete poetry in the early 1960s, shortly after his encounter with the Brazilian group. *Rapel: Ten Fauve and Suprematist Poems* was published in 1963, and *Canal Strip 3 & 4,* a graphic poem booklet, appeared a year later. In a conversation with Nagy Rashwan, from April 1996,[8] Finlay talked about his relation with the group of artists that inspired him over the decade, noting that concrete poetry was never an intellectual academic question for him, but rather an intuition, something that flowed from an inner search for pure simple forms of expression, and something from which he departed after it became fashionable:

'I felt great problems about how to put words together in the simplest way. At that time I made little toys out of cardboard and wood — very simple ones. I really wanted to write concrete poetry but I didn't know what it was — I had never heard of it. Later when I saw an anthology of Brazilian concrete poetry I was very surprised because it was just what I had been talking about — and there it was. (…) Concrete poetry came out of a particular kind of experience, which in some way was being shared by different individuals all over the world — one of those inexplicable things. However, it was somehow spoilt a bit by becoming fashionable, though it was never accepted. In a way, becoming fashionable spoilt it for me, I think.'[9]

Finlay had a powerful classical inclination. The rejection of the fashionable, as well as his pursuit of harmony, calm, order and piety, are revealing in this sense. His obsession with the classics particularised his avant-garde art among his fellow concrete poets, but it didn't differentiate it from Apollinaire's as much as it might seem. Apollinaire had almost a mystical fascination for the art and mythological thinking of the Classical antiquity, exploited more in his first collection of verses – *Alcools*. His visual poetry also envisioned the idea of a subtle and magical music, not of words this time, but of forms.

As regards the avant-garde dimension of his work, Finlay's declarations were often controversial. He never saw himself as an avant-garde author in the proper sense of the word[10], but more as a neo-classicist[11]. His reflections upon concrete poetry, for instance, reflect his rejection of

5 See Kenneth Rexroth, 'The French Influence on American' (1958), reprinted in Assays (New York: New Directions, 1961).

6 Ian Hamilton Finlay, in *Ian Hamilton Finlay: Selections*, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. xxi: 'This is not a whim, but the logical development of earlier concrete poetry – from the poem as an object on the page to a poem as an object properly realised in sandblasted glass, stone or indeed concrete.'

7 Willard Bohn, *Reading Visual Poetry* (Madison: Fairleigh Dickinson University Press, 2011), p. 13: 'known to the Greeks as thenopaigneia and to the Romans as carmina figurate, visual poetry possesses a long and fascinating history.'

8 Ian Hamilton Finlay, conversation with Nagy Rashwan, April 1996; cited *in Ian Hamilton Finlay: Selections*, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. xx.

9 Ian Hamilton Finlay, conversation with Nagy Rashwan, April 1996, published in Jacket Magazine 15 (December 2001):

10 Ibid.: 'the idea of the avant-garde doesn't seem to me to be relevant. Whether I am or not — who cares, it is not important.' Available at: http://jacketmagazine.com/15/rash-iv-finlay.html.

11 Ibid.: 'I don't feel a distance between me and the classical. To me it represents quite a natural language.'

the confessional way of writing poetry (flourishing at the time in America), on the one hand, and his classical predisposition, on the other hand: "the poem I see as the centre of order and calm & abiding values – the opposite of the idea of 'confessional' poetry". He also mentioned: "it is impossible to describe concrete poetry in a few sentences, but I feel it is relevant because it is concerned with intelligence & order, not the self, 'thought' and fuss".[12] His view recalls Horace's Ars Poetica *Epistula ad Pisones* (Letter to the Pisones), in which the Latin poet militated in favour of order, symmetry and reason, as opposed to anything that conflicted with what is natural (the first images he opposes to his classicist view are surrealist *avant la lettre).* Talking about ars poetica, 'Arcady'[13], one of Finlay's poems dating from 1966, is emblematic for how the poet uses and undermines, at the same time, an avant-garde formula by placing it under a 'classical conceit'. The poem is composed of an alphabet displayed as a first line, in capital letters, and of some 'questions', arranged as irregular stanzas, on what this poem could possibly mean in relation to its title: '(a) a non poem;/ (b) a neo-Dada poem; (c) a poem that tries to civilize a neo-Dada/ cliché by turning it into a light-hearted classical conceit?'.[14]

Moreover, in an autobiographical sketch from March 1966, opening the selection of his writings edited by his son in 2012, Finlay made a few remarks of great relevance as regards his position towards tradition: "I am not interested in 'experiment' but in avant-garde work which can take the creative step backwords to join with the past".[15] This paradoxical association of an avant-garde artistic form (fragmentation, lack of coherence) and a classical conceit (order, harmony) embodied in Finlay's poetics is in fact a feature of a new paradigm that came into the attention of theoreticians in the second half of the twentieth century – that of postmodernism. 'Postmodernism attempts to be historically aware, hybrid and inclusive', says Linda Hutcheon.[16] Within this postmodern matrix of relativised values and interpenetrating meanings, the avant-garde dimension of Finlay's poetry is not in opposition but in a harmonious relation with the classical grounds of his beliefs. Through the lens of this theoretical perspective, Finlay is not so much an atypical avant-gardist, but a postmodernist that uses and rejects at once the experimental formalism specific to modernism, encouraging instead a self-reflexive experimentation.

Equally significant is the socio-cultural and historical context in which Finlay became interested in avant-garde poetry: the transition from poetics to politics. The formal avant-garde option represented for the Scottish poet not only a genuine way of expression, but also a universal frame that allowed the artist to break free from the (national) limitations that he found in the Scottish reluctance to modern literature: 'I believe also that there is no need for Scotland to be different from other nations. We should have a contemporary literature like everywhere else.'[17] Paradoxically, exterior constraints of this kind, whether political or financial, became a step forward for the artist, and an opportunity to broaden his connections. His work went beyond the Scottish boundaries and came into notice for poets participating in the poetic renaissance of American poetry of that time, as he himself recalled:

'My poems were eventually published by the Migrant Press, Ventura, California. Through this I got to know other poets by letter: Jonathan Williams, Robert Creeley. I returned to the city & started the Wild Hawthorn Press, consequently having to encounter the Scottish hostility to the idea of lyric poetry, foreign poetry & modern literature.'[18]

12 Ian Hamilton Finlay, quoted in *Ian Hamilton Finlay: Selection*s, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), pp. xx.
13 Arcady, denoting an ideal place of pastoral peace and contentment, is an obsessive symbol in Finlay's concrete art.
14 Ian Hamilton Finlay, 'Arcady,' in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. 147.
15 Ian Hamilton Finlay, 'Autobiographical Sketch' (March 1966), in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. [xx].
16 Linda Hutcheon, A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction (London: Routledge, 1988), p. 30.
17 Ian Hamilton Finlay, quoted in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. xx.
18 Ian Hamilton Finlay, 'Autobiographical Sketch,' in 'Ian Hamilton Finlay: Selections', ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. xx.

The tension between political marginalisation and aesthetic universalism that Finlay negotiated throughout his career finds its formal resolution in concrete poetry itself: just as Apollinaire discovered in the calligramme a form capacious enough to hold the lyric, the visual, and the topical simultaneously, Finlay discovered in concrete poetry a mode sufficiently impersonal and classical to transcend the parochialism he resisted in Scottish literary culture.

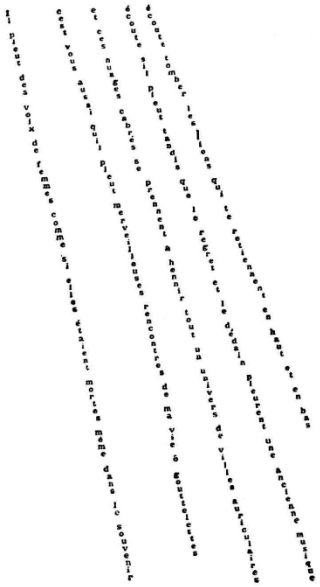
Finlay also had a major obsession with the loss of piety in contemporary society and culture caused by the two world wars. In terms of politics, Apollinaire created his visual poems outside the idea of conflict and dehumanisation. These are just spontaneous and witty chronicles of what caught his attention in the ordinary world. Aesthetically, the same thing can be stated about Ian Hamilton Finlay's concrete poetry, even if politically the implications are more complex. The poetic principle of their work is the same: the surface (the visual dimension of the poems), and the immanence of the details they captured are doubled by a profound, often spiritual thought, or even by a transcendental touch.

The nuances of the Scottish poet's oeuvre in relation to Apollinaire's contribution to visual poetry are to be traced less from theoretical and contextual considerations, and more from the correspondence of vision between the two. The poems speak for themselves and reveal to what extent Finlay's work echoes Apollinaire's ideas about poetry. His concrete poems resemble the French *calligrammes* more from the perspective of the hermeneutics within their work, than from that of the avant-garde conventions they used. At the start of the twentieth century, the modernist poet was in search of a new language, while the Scottish poet aspired only to a language that would enable the reconnection with and the revival of classical values. Their poetics seem contradictory in many respects (innovation, novelty, experiment vs. link with the past, order), but beyond literary trends and theoretical delimitations, what Finlay's concrete poetry has in common with Apollinaire's visual poetry is a particular relation between form and content, between the pictorial and the verbal aspect. In both bodies of work, reading and seeing are equally important.

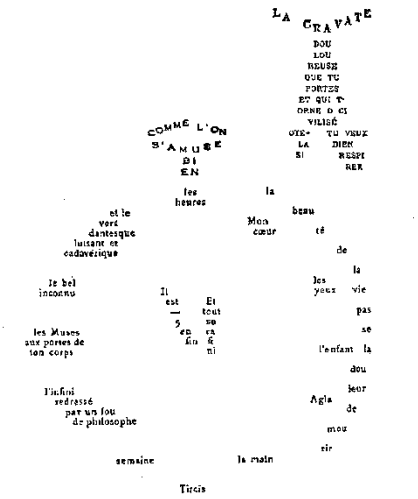
Furthermore, what the two poets did was a re-evaluation of *mimesis* as a literary mode of expression. What is striking is how differently each poet played with the physical and conceptual levels of words. Crucially, Finlay's poem-objects are not representational in the way Apollinaire's are. This is, indeed, one of the major differences between concrete and visual poetry as understood by the pioneer concrete poets, and it marks a fundamental aesthetic distinction between the two bodies of word-picture art. In concrete poetry, the form should reflect the poem's subject only ideally, without imitating the physical appearance of what the words denote. Most of the French poet's texts have even a title that indicates the graphical dimension of the poem, such as *La Cravate et la Montre/ The Tie and The Watch*[19], or *Paysage/ Landscape*[20]. Formally, the poems are mimetic, but conceptually, they serve a coherent thought and transmit a powerful poetic message. What is an hour, what is time, what is life? At ten o'clock, for instance, the hand of the watch indicates 'the handsome stranger', at nine – 'the Muses at the door of your body'. One (o'clock) is 'my heart', two are 'my eyes', the poet says, and eight – 'the infinite righted by a mad philosopher'[21]. Relevant for the way in which visually the poem represents what the title literally indicates, while the verbal language is figurative, is also *Coeur Couronne et Mirror/ Heart Crown and Mirror*[22]: 'In this mirror I am enclosed living and real just as you imagine the angels not at all like the reflections.'[23]

19 Guillaume Apollinaire, *Calligrammes: poems of peace and war (1913-1916)*, translated by Ann Hyde Greet, (Berkeley: University of California Press, 1991), pp. 78–79.
20 Ibid., pp. 30–31.
21 Ibid., p. 79.
22 Ibid., pp. 88–89.
23 Ibid., p. 89.

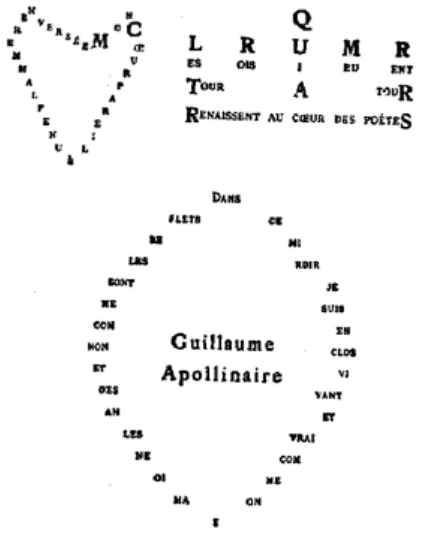
Il pleut



La Cravate et la montre



Cœur couronne et miroir



Correlating all this with how Finlay's poems reflect or recreate the objects they refer to, in his case it is more difficult to grasp the process and the meaning of the typographical arrangement. For example, it can be said that for the way in which the words 'apple', 'peach', 'table' are arranged on the page, they suggest the image of the fruits displayed on a surface, possibly a table.[24] The question is: if this is what the reader sees, how does the reader read the poem? Due to the associations of words that often seem to lack coherence, Finlay's poetry is generally open to multiple interpretations.

Little Calendar[25], on the other hand, is an example of a more accessible poem, emblematic for how both typographically and poetically an object is envisioned.

24 Ian Hamilton Finlay, in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. 137.
25 Ian Hamilton Finlay, 'Little Calendar,' in Poems to Hear and See (London: Macmillan, 1971), n.p.

April light light light light
May light trees light trees
June trees light trees light
July trees trees trees trees
August trees' light trees' light
September lights trees lights trees

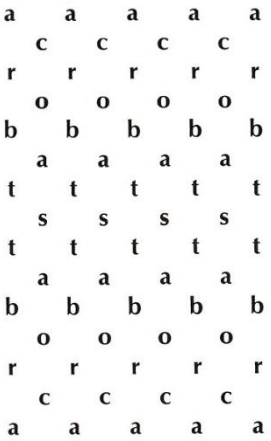
Little Calendar (1966), from *Poems to Hear and See*

Homage to Malevich[26] is representative for how the notional level of words corresponds with the physical structure of the poem in a rather anti-mimetical way. The qualification is important: the graphical dimension of the poem (black blocks of words representing a cross), even if it is a literal representation of what the words denote ('black block'), and a literal representation of Malevich's work of art, the cross is an analogical, and thus symbolical element that connects the typographical arrangement with the title. If in Apollinaire's *La Cravate et la Montre/ The Tie and the Watch* the title communicates the structure of the poem, denoting the same thing, in Finlay's work, it is the structure (the black cross) that communicates something about the title.

To sum up, in some of his concrete poems, Finlay makes use of the 'physical properties of language'[27] to obtain what visually the words denote, but in others, it is the arrangement of the words, the semantics, the context, and even the awareness and previous knowledge of the reader that are essential to comprehend what they visually illustrate.

Acrobats, mirroring a previous concrete poem belonging to Augusto de Campos[28] (generated in 1960, the Brazilian poem reflects the repetition of a single expression: 'colocar a mascara' resulting in a witty wordplay),[29] is eloquent for how Finlay shared the Noigrandes conviction that a concrete poem should not be mimetic, but analogical. Like de Campos's work, Finlay's composition is self-reflexive: it grabs the attention on how a concrete poem is conceived and how the ideal level of the words interferes with the graphic arrangement on the page. The poem is like an acrobat, agile in movement, challenging conventions and laws, and more importantly, engaging the audience in a state of puzzlement.

26 Ian Hamilton Finlay, 'Homage to Malevich,' in Poems to Hear and See (London: Macmillan, 1971), n.p.
27 Ibid., p. 119: '[they] sought to exploit the physical properties of language.'
28 Ian Hamilton Finlay, 'Acrobats,' in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. 140.
29 The de Campos poem is reproduced in Willard Bohn, Reading Visual Poetry (Madison: Fairleigh Dickinson University Press, 2011), p. 125.

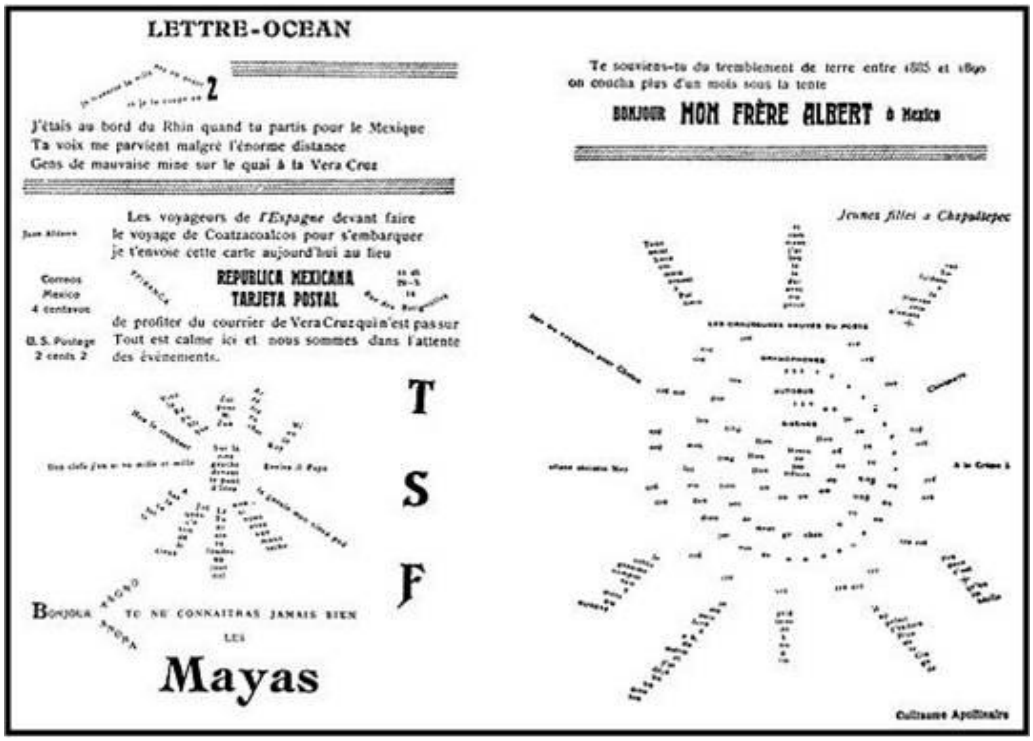


Acrobats, 1964

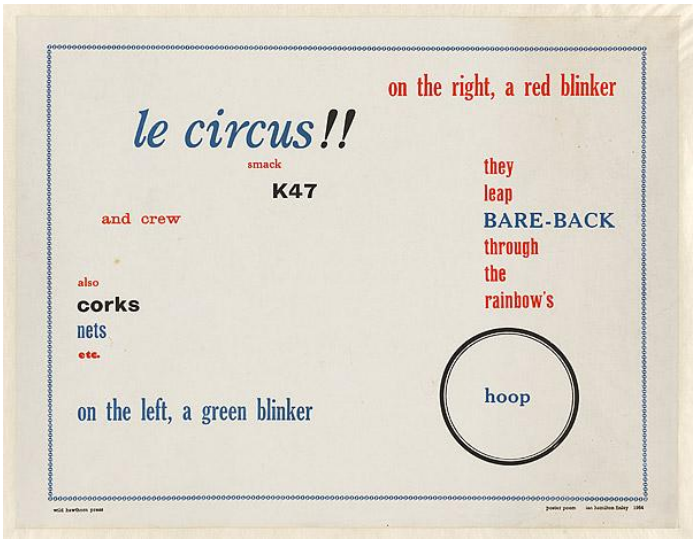
From a semiotic perspective, the visual and concrete processes of writing picto-poetry can be perceived as follows: in Apollinaire's poetry the graphical aspect (an arrangement of signs) is decoding another sign (usually this sign corresponds with the title), while in Finlay's case, what is physically and visually evoked is recoding another sign (this sign being the title or the poem itself). Either way, their poetry transcends, to varying degrees, the photographic perspective, looking for the ineffable behind the phenomenon reflected. They explored the physicality of words by means either of a mirror-like technique (Apollinaire), or of suggestion (Finlay), but what they ultimately seem to have sought was expressing the delight they found in ordinary objects. At times, their poetry appears to be more a continuum of the natural world, rather than just witty typographical arrangements. Apollinaire's *Il pleut/ It's raining*[30] and Finlay's *Little Calendar* are emblematic for this perspective.[31] In Peircean terms, Apollinaire's pictorial technique is predominantly iconic, the arrangement of signs visually resembling the object it denotes, while Finlay's analogical and suggestive mode tends toward the symbolic, where meaning arises not from resemblance but from the reader's activation of associative and cultural codes.[32]

Moreover, what seems to be childish, or simply witty in their playful way of arranging words does not lack depth. In fact, the poems question the nature of things they represent and especially our perception of it. Their poetry is in a way a critique of viewing itself, expressing the idea that language (a combination of two languages: words and pictures) can, not only recreate the world, but also leave the reader-viewer in wonder. Apollinaire's *Lettre-Ocean/ Ocean-Letter* and Finlay's *Le circus* are emblematic for how important it is to simultaneously consider what the words say and what the shapes show or symbolise to discern the message of these verbal-visual collages. Apollinaire's picture poem 'recreate the power of the senses to work together; and rediscover the power of thought to synthesise its perceptions, its memories, and be free to start again', says Timothy Mathews.[33] As Stephen Bann has argued in relation to Finlay's work specifically, the apparent simplicity of concrete poetry is a studied effect: the stripped-down visual surface functions as a threshold rather than a terminus, leading the reader toward a layered contemplation of language, perception, and value.[34]

30 Guillaume Apollinaire, 'Il pleut / It's Raining,' in Calligrammes: Poems of Peace and War (1913–1916), trans. Anne Hyde Greet (Berkeley: University of California Press, 1991), pp. 100–111.
31 Ian Hamilton Finlay, 'Little Calendar,' in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. 146.
32 Charles Sanders Peirce, "Logic as Semiotic: The Theory of Signs," in *Philosophical Writings of Peirce*, ed. Justus Buchler (New York: Dover, 1955), 98–119; Johanna Drucker, *The Visible Word: Experimental Typography and Modern Art, 1909–1923* (Chicago: University of Chicago Press, 1994).
33 Timothy Mathews, in Twentieth-Century French Poetry: A Critical Anthology, ed. Hugues Azérad and Peter Collier (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), p. 38.
34 Stephen Bann, ed., *Concrete Poetry: An International Anthology* (London: London Magazine Editions, 1967); Stephen Bann, "A Description of Stonypath," *Journal of Garden History* 1, no. 2 (1981): 113–44.


LETTRE-OCEAN
J'étais au bord du Rhin quand tu partis pour le Mexique
Ta voix me parvient malgré l'énorme distance
Gens de mauvaise mine sur le quai à la Vera Cruz
Les voyageurs de l'Espagne devant faire
le voyage de Coatzacoalcos pour s'embarquer
je t'envoie cette carte aujourd'hui au lieu
REPUBLICA MEXICANA
TARJETA POSTAL
de profiter du courrier de Vera Cruz qui n'est pas sur
Tout est calme ici et nous sommes dans l'attente
des événements.
T
S
F
TU NE CONNAITRAS JAMAIS BIEN
LES
Mayas
Te souviens-tu du tremblement de terre entre
on coucha plus d'un mois sous la tente
BONJOUR MON FRÈRE ALBERT à Mexico
Jeunes filles à Chapultepec
Guillaume Apollinaire

Lettre-Ocean, the first Apollinaire's ideogram, published on June 1914



Le Circus, poster poem, 1964

In Mathews's view, *Ocean-Letter*, this manifesto of avant-garde art, 'show with brilliance that we may understand what we cannot see'.[35] This statement captures what both Apollinaire's analogical poem and Finlay's concrete poetry show the reader: the conviction that there are things the image hides from view but that can be accessed through a different kind of seeing, namely, the imagination. A closer examination of what each poet thought about his own work deepens the comparison. Guillaume Apollinaire was interested in theories and art works that explored the 'transformative power of art'. Such artistic oeuvres were, in his view, the ones belonging to his painter friends. Apollinaire was a prominent promoter of the cubist movement, which he associated with Orphism, a term coined in 1912 to designate the 'pure' paintings of František Kupka, 'as anti-figurative as music',[36] expressing esoteric and spiritual values: 'Apollinaire identified Orphism with the sacral,

35 Ibid., p. [xx].
36 Guillaume Apollinaire, The Cubist Painters (1913), trans. Peter Read (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004), p. 195.

mysterious, transformative power of art. (…) Orphism has been considered a chimerical sport of cubism, the creation of Apollinaire's febrile brain.' [37]

Orpheus, the ancient Greek poet and musician might have been the muse for Finlay too. His aesthetic meditations also provide a fascinating insight into the ethos of his art, an art intended to be heard and seen at once. In one of his notes, he stressed the importance of the sonorous aspect of poetry. "Concrete poetry was considered childish because it was seen and not heard", he said. There are a few poems, such as 3 Happenings, that, indeed,[38] if read aloud give meaning to what we may call the music of forms. The acoustic effects of the repetition of words add a musical quality to his poetry. On the other hand, Finlay believed that "concrete poetry is not a visual but a silent poetry", also stating that "the Muse of concrete poetry reversed Mnemosyne's gift; depraving the poet of song, she gave him sweet eyesight".[39] A poem in which Finlay exploited the paradox of a both 'silent' and musical composition is, suggestively entitled, Lullaby.[40] Reading it aloud would spoil the music and beauty of its form.

What Finlay's concrete poetry and Apollinaire's visual poems share is an atypical reading experience, one in which seeing and reading are mutually constitutive: to see is to begin reading, and to read is to revise what one has seen. Discontinuity and simultaneity, fragment and integrity, eyesight and insight, are just a few of the paradoxical dimensions compounding the poetic universe of their oeuvre. Ultimately, the defining quality of their work is the synesthetic effect. Finlay's and Apollinaire's poetry is to be read with the eyes shut and listened with the eyes wide open.

37 Adrian Hicken, Apollinaire, Cubism and Orphism (Aldershot: Ashgate, 2002), p. XVIII.
38 Ian Hamilton Finlay, '3 Happenings,' in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), pp. 144–145.
39 Ian Hamilton Finlay, quoted in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), pp. [xx–xx].
40 Ian Hamilton Finlay, 'Lullaby,' in Ian Hamilton Finlay: Selections, ed. Alec Finlay (Berkeley: University of California Press, 2012), p. 138.

BIBLIOGRAPHY:

1. Apollinaire, Guillaume. *Calligrammes: Poems of Peace and War (1913–1916).* Translated by Anne Hyde Greet. Berkeley: University of California Press, 1991.
2. Apollinaire, Guillaume. *The Cubist Painters: Aesthetic Meditations.* Translated by Peter Read. Berkeley: University of California Press, 2004.
3. Bann, Stephen, ed. *Concrete Poetry: An International Anthology.* London: London Magazine Editions, 1967.
4. Bann, Stephen. "A Description of Stonypath." *Journal of Garden History* 1, no. 2 (1981): 113–44.
5. Bohn, Willard. *The Aesthetics of Visual Poetry 1914–1928.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
6. Drucker, Johanna. *The Visible Word: Experimental Typography and Modern Art, 1909–1923.* Chicago: University of Chicago Press, 1994.
7. Finlay, Ian Hamilton. *Poems to Hear and See.* London: Macmillan, 1971.
8. Finlay, Ian Hamilton. *Ian Hamilton Finlay: Selections.* Edited by Alec Finlay. Berkeley: University of California Press, 2012.
9. Hutcheon, Linda. *The Politics of Postmodernism.* London: Routledge, 1989.
10. Mathews, Timothy. *Reading Apollinaire: Theories of Poetic Language.* Manchester: Manchester University Press, 1987.
11. Peirce, Charles Sanders. "Logic as Semiotic: The Theory of Signs." In *Philosophical Writings of Peirce,* edited by Justus Buchler, 98–119. New York: Dover, 1955.
12. Perloff, Marjorie. *The Futurist Moment: Avant-Garde, Avant Guerre, and the Language of Rupture.* Chicago: University of Chicago Press, 1986.
13. Azérad, Hugues, and Peter Collier, eds. *Twentieth-Century French Poetry: A Critical Anthology.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
14. Bohn, Willard. *Reading Visual Poetry.* Madison: Fairleigh Dickinson University Press, 2011.
15. Hicken, Adrian. *Apollinaire, Cubism and Orphism.* Aldershot: Ashgate, 2002.
16. Rexroth, Kenneth. "The French Influence on American." In *Assays.* New York: New Directions, 1961.
17. Steegmuller, Francis. *Apollinaire: Poet among the Painters.* Harmondsworth: Penguin, 1973.

ON DEMOCRACY IN ARCHITECTURE

Iulian Băicuș
Lecturer, PhD, University of Bucharest

Abstract: *In this work I have been introducing the concept of democratic architecture in World Literature, starting from the point of view of Aleis de Tocqueville, Of Democracy in America, de Toqueville noticed that the democratic art is different from the totalitarian one.*

Orașele lumii, în special cele artificiale, cum sunt de pildă insulele aranjate parcă cu mâna omului, o astfel de insulă este insula Singapore pe care am avut chiar norocul să locuiesc în urmă 24 de ani, și care a creat o cultură chineză amestecată cu cea indiană și cea din Malaysia, denumită Peranakan, îmi amintesc că uniforma stewardeselor de pe cursele Singapore airlines amintea de frumoasele baticuri din perioada respectivă, marile orașe arată exact ca niște felii de torturi Doboș, în care se suprapun diversele felii de civilizație, dar tema acestei prelegeri sau eseu critic este opoziția care există în mod firesc între o arhitectură democrată și una totalitară, dedusă din arhitectura modernistă standardizată, impusă de stilul Bauhaus în Germania dar și de un mare arhitect francez, celebrul Le Corbusier.

Acest tip de arhitectură pe care eu îl consider democratic poate fi întâlnit în capitala SUA Washington DC, care nu este numai capitala federală și sediul Casei Albe ci conține statuia președintelui Jefferson, celebrul cui al lui Jefferson din care Spiderman își salvează colegii în penultimul film din serie, sau, de ce nu, clădiri administrative cum ar sediul FBI, CIA, Congresului american, Muzeul Holocaustului, etc. Marea romancieră Margareth Atwood a parodiat în romanul său, *The Handmaid s Tale*, o distopie foarte interesantă, în care femeile se împart în cameriste și stăpâne, în funcție de gradul de fertilitate, iar America devine o țară bigotă, își pierde tradiția democrată și este condusă de un guvern paramilitar în care bărbații stăpâni au dreptul să le violeze pe cameriste. Romanul a fost ecranizat și ulterior transformat într-un serial de mare succes. Dacă doriți, putem observa modul în care Alexis de Tocqueville descrie modul în care democrația influențează cultura americană, dar pe noi ne interesează doar modul în care democrația a influențat arhitectura noului stat nord-american. Dacă privim lucrurile sincronic, în aceeași epocă pot exista state care au arhitecturi diferite, dar modul diacronic este și el important.

Ca să analizăm puțin Alexis de Tocqueville[1] se ocupă de arhitectură în două dintre capitole, este vorba despre capitolul *Artele la americani* și apoi despre capitolul care urmează, concluziile lui de Tocqueville sunt complet greșite. Acesta crede că „în aristocrații se fac tablouri mari și în democrații picturi mici. În primele se ridică statui de bronz în celelalte se toarnă statui de ghips”. Când a vizitat Coasta de Est a văzut niște palate mici de marmură albă, de o arhitectură antică, privite de aproape a observat că grinzile erau din cărămizi iar coloanele erau lemne albe vopsite, deci i-a prins pe americani cu cioara vopsită!

În realitate democrația americană a urmat același ritm de dezvoltare ca cel de la noi, iar teoria maioresciană a formelor fără fond li s-a aplicat și lor, prin acumularea averilor cărămizile au fost înlocuite cu marmură adevărată, există și un roman al lui Nathaniel Hawthorne, *Casa cu șapte frontoane*, în realitate marii capitaliști americani au dat peste gustul mecenatului și au înființat cumpărând tot ce au găsit în casele de licitații din Europa și au înființat marile galerii de artă americane. Cum putea oare un aristocrat francez care revine totuși în capitolul De ce ridică americanii în același timp monumente atât de mici și monumente atât de mari, să-și dea seama că noua capitală a crescut într-un sat, Pontoise, care este vegheată de clădirea denumită Capitoliul. Pentru că l-am amintit pe Franz Kafka aș dori să evoc viziunea sa distopică din romanul America. De pe puntea transatlanticului de linie care îl aducea pe Joseph K. în țara visului american acesta observă o nouă

[1] Alexis de Tocqueville, Despre democrație în America, traducere de Claudia Dimitriu, București: Editura Humanitas, 1995, p.58

Statuie a Libertăţii, ajuns în apropierea celebrei porţi de intrare a imigranţilor de la Long Island, dar care în loc de torţă ţine în braţul întins spre cer o sabie, interpretrată drept o alegorie a Justiţiei oarbe sau a Forţei absurde.

La Paris, primul arhitect care a lucrat la sistematizarea orașului a fost baronul Haussmann, cel care a lucrat la acest grandios proiect timp de 40 de ani, începând cu domnia lui Napoleon al treilea, pe care istoricul Lucian Boia l-a poreclit cel neiubit. Un al doilea arhitect important pentru actuala configurație a orașului a fost Mansarte, cel care a venit cu ideea de a adăuga blocurilor mansarde, care au devenit rapid locuri de atracție pentru poeții, pictorii sau filosofii francezi, să nu uităm de pildă că marele nostru eseist francez de origine română Emil Cioran a creat într-o asemenea mansardă, situată pe Rue de l'Odeon, numărul 21, pe care Ion Vartic[2] o consideră în **Cioran, naiv și sentimental**, un simbol al unei înălțări spirituale, al apropierii de cer. Este de notorietate faptul că în jur de 60 la sută din orașul vechi, din Parisul medieval, a fost distrus de această vastă operațiune de sistematizare urbană. Numele lui Hausmann a fost utilizat chiar pentru acrea unul dintre bulevardele Parisului, unde au locuit prinții Antoine și George Valentin Bibescu, și amicul lor din copilărie, Marcel Proust, într-un bloc situat la numărul 102.

Trebuie spus că prin sistematizare s-a urmărit crearea unor parcuri, cum este celebra grădină Bois de Boulogne, prin care se plimbă adesea eroul lui Marcel Proust, Marcel, dar și alte parcuri mai mici, iar inginerul Eiffel a construit turnul care îi poartă numele, care a devenit rapid un simbol al orașului, s-a ridicat Arc de Triomphe, copiat imediat și în București, și utilizat după victoria în Războiul de Independență, în vreme ce cel francez a fost și este folosit pentru paradele militare și defilările de Quatorze Julliet, s-a ridicat Opera pariziană și mai multe clădiri, transformate mai apoi în muzee Un alt exemplu de arhitectură democratică mi se pare Parisul, cu largile lui bulevarde, cu mansardele imaginate de arhitectul Mansart, obținute prin sistematizarea orașului medieval, de altfel unul din cele mai reușite momente din literatură care aduce arhitectura bucureșteană în roman este cel intitulat Patul lui Procust, în acesta naratoarea doamna T, exprimând ideile lui Camil Petrescu, laudă bulevardele largi ale Parisului. Walter Benjamin de asemenea a scris într-un eseu, că marile bulevarde îți creează dorința de a flana, de a rătăci fără țintă. Odată cu aceste schimbări în structura profundă a capitalei franceze a apărut un verb special, pe care Walter Benjamin îl punea în relație cu opera lui Charles Baudelaire, verbul a flÂna, care înseamna a te plimba fără țintă pe largile bulevarde franceze, mai dezvoltate decât bulevardele de la noi, mă refer la bulevardul Magheru, și un superb hotel în stil art Deco, de altfel au rezistat mai multe clădiri de acest fel în București, ce să spun, poate ar fi bine de reamintit și faptul că Cezar Petrescu a consacrat un roman blocului Carlton cel prăbușit la cutremurul din 1940, cred că clădirile Art Deco nu-s așa de multe la noi ca în Oradea sau Sibiu, bunăoară, care adăpostește clădiri în stil modernist.

Pe bulevardele din oraș pe care se plimbă personajul lui Camil Petrescu, Fred Vasilescu în *Patul lui Procust*, sau pe bulevardul Kisellef, sau pe Calea Victoriei. Într-unul din eseurile lui Charles Baudelaire portretul flâneurului este descris cam așa: "*Mulțimea este elementul lui cum este aerul pentru păsări sau apa pentru pești. Pasiunea dar și profesiunea lui sunt să se identifice cu mulțimea. Pentru flâneurul perfect, pentru spectatorul pasionat, este o imensă bucurie să-și facă o casă în inima multitudinii de oameni, pe fondul mișcării și fluxului de mișcare, în mijlocul fugitivului și infinitului. Să fii departe de casă și totuși să te simți ca acasă, să vezi lumea, să fii în centrul ei, și, cu toate astea să rămâi ascuns de aceasta— naturi imparțiale pe care limba le poate defini, dar le pot defini destul de greu. Spectatorul este un prinț care pretutindeni se bucură de acest statut de incognito. Cel care iubește viața face din lumea întreagă familia lui, exact ca iubitorul de sex corect care își construiește familia sa din toate femeile frumoase pe care le-a găsit care sunt sau nu sunt ușor de găsit; sau viitorul tablourilor care trăiește într-o societate de vise picate pe pânze. Astfel iubitorul vieții universale intră într-o mulțime ca și cum ar fi un imens rezervor de energie electrică. Or ni-l putem imagina ca fiind o oglindă la fel de vastă ca mulțimea însăși; sau ca un caleidoscop dotat cu conștiință, care răspunde la orice mișcare de-a sa, răspunzând astfel la una dintre mișcările sale și reproducând multiplicitatea vieții și fâlfâirea grației oricăror elemente ale vieții*".

[2] Ioan Vartic, *Cioran, naiv și sentimental*, ediția a treia, revăzută, Editura Polirom, Iași, 2011

De asemenea am remarcat ideea lui Ion Vartic din *Cioran, ironic și sentimental*, cel care punea în opoziție pivnița sau vizuina lui Kafka sau subterana lui Dostoievski, cu mansarda lui Cioran sau Alfred de Vigny. Redus la scară, Micul Paris din perioada interbelică, vezi și teoria lui E.Lovinescu a evoluției romanului românesc de la rural la urban, prezintă bulevardul pe care flanează de data aceasta Fred Vasilescu. Din păcate urbanismul interbelic a fost maculat de arhitectura Bulevardului Victoriei Socialismului, în care Dan Pița a realizat un film distopic, *Hotel de lux*, care a fost premiat cu un Leu de argint la Festivalul de Film de la Veneția. De asemenea există un roman al Gabrielei Adamesteanu[3], intitulat *Provizorat*, în care acțiunea are loc în prima clădire cu arhitectură stalinistă de la noi, o copie și un omagiu adus Casei Presei Libere. Orașul actual, așa cum îl cunoaștem azi, care arată mai bine decât ar crede cei care nu au călătorit în restul capitalelor europene, a fost creat în timpul domniei regelui Carol I, care a durat foarte mult, atunci au fost aduși din Germania, Austria și Franța mai mulți arhitecți care au proiectat Palatul Regal, Athené Palace, biblioteca Fundațiilor Regale, Universitatea din București, Palatul de Economii și Consemnațiuni, Posta în care acum își are sediul Muzeul Național de Istorie, Palatul Băncii Naționale, etc. În perioada interbelică s-a ridicat bulevardul Magheru și pe Calea Victoriei, Palatul Telefoanelor care are ceva din înfățișarea zgârie norilor new york-ezi dar a fost micșorat la scara clădirilor din București care nu sunt prea înalte din cauza cutremurelor.

Un alt element specific Parisului, care nu a fost preluat, din păcate, în București, unde există un singur asemenea vad comercial, care pornește din Calea Victoriei și face legătura cu aleea din jurul Băncii Naționale, sunt arcadele comerciale, despre care Walter Benjamin[4] a scris o carte monumentală, intitulată **Passagen werke**, tradusă în limba engleză prin **Proiectul Arcadelor**. Acesta este un dosar cu citate despre Paris, construit într-o perioadă relativ mare de timp, din 1927 până la sinuciderea lui generoasă din anul 1944, despre pasajele acoperite ale Parisului, care au început să fie construite la sfârșitul secolului al XIX-lea și au fost distruse în anii de renovare a Parisului, inițiată de baronul Haussmann, cel care a pus la pământ o mare parte din aceste pasaje. Din numărul inițial de 240 de arcade comerciale, s-au păstrat doar vreo 20, în ele se găsesc cafenele, anticariate, magazine de vechituri, iar cele mai cunoscute sunt pasajele Joufroyy, Verdeau, sau cele două Panorame. Deoarece citisem cartea lui Walter Benjamin înainte să ajung în Paris, m-am deplasat ca să le vizitez și să am astfel experiența Parisului de altă dată. Într-o scrisoare trimisă prietenului său, Gershom Scholem, Walter Benjamin i-a spus că esența proiectului îl constituie tehnica colajului, pe care a preluat-o fie din dadaism, fie din zona literaturii suprarealiste. Temele comentate în uriașa sa bibliotecă de citate despre arcade, catacombe, construcții metalice, expoziție, reclamă, designul interior, Baudelaire, străzile din Paris, panorame și diorame, oglinzi, pictura, tipuri de iluminare, drumuri, Charles Fourier, Marx, fotografie, manechine, mișcările sociale, caricaturile lui Daumier, istoria literaturii franceze, bursa, litografiile, sau Comuna din Paris. Din păcate Walter Benjamin nu a mai dus la bun sfârșit acest proiect, la care ar mai fi lucrat ani de zile dacă trăia, și tot ce a ajuns până la noi sunt niște considerații proprii și citate din marii scriitori sau jurnaliști francezi din aceea epocă. Personal am putut vizita aceste pasaje sau arcade la Osaka sau Tokyo, unde s-au păstrat destule exemple, deși unele au fost închise de supermarketurile și mall-urile contemporane, dar există cel puțin două care au supraviețuit, Umeda și Namba în Osaka, și Ginza în Tokyo.

Singurul pasaj comercial din Capitală este cel numit Macca Villacros, care s-a construit în anul 1891, când moda arcadelor pariziene ajunsese la vârful ei, acesta este un pasaj acoperit din București făcând legătura dintre Calea Victoriei, care și ea a dat numele unui roman de tip best seller, scris de Cezar Petrescu, și Strada Lipscani, prin iesirea pasajului din strada Eugeniu Carada. Lângă Banca Națională se găsește statuia cam kitsch a lui Eugen Carada, am găsit într-o carte scrisă de Ștefan Cazimir[5], **Caragiale față cu kitschul,** că Bucureștiul este plin de aceste statui patriotice, cam

[3] Gabriela Adamesteanu, *Provizora*t, Iași, Editura Polirom, 2021
[4] Walter Benjamin, **Arcade Project,** translated from German by Howard Eiland and Kevin McLaughlin, Belknapp Press, New York, 2002
[5] Ștefan Cazimir, *Caragiale față cu kitschul*, ediția a doua, revăzută, Editura Humanitas, București,2012

kitschoase, dar specifice burgheziei de tip Biedermeier, ca să reutilizăm într-un concept nou termenul lui Virgil Nemoianu[6] din studiul său, **Îmblânzirea romantismului.**

Acest pasaj este cunoscut ca monument istoric și protejat de legea respectivă. Iată un scurt fragment din romanul lui Cezar Petrescu[7] prezintă Calea Victoriei altfel decât o putem întâlni în celelalte scrieri interbelice: „*Fulgii se legănau magic în luminile vitrinelor. Trecătorii păşeau voios în alba fluturare. Farurile automobilelor prindeau potopirea moi atică în evantaliile albăstrii, soseau de departe, dispăreau, să facă localtora şi altora, virând, oprindu-se, pornind, încrucişîndu-se într-o ameţitoare, întrecere. Ninsoarea, năvala luminilor, reclamele aprinzându-se şi stingându-se absorbite de albastrul serii pretimpurii de iarnă, ca să tresară în ghirlănzile altfel colorate, roşii, verzi, galbene ; soneria cinematografelor ; ferestrele încărcate cu sclipitoare bijuterii, paşiielastici ai trecătorilor înviorați de răceala blândă şi jilavă a fulgilor ; totul dădea străzii un aer proaspăt şi festiv. Ion Ozun era cucerit de acest spectacol".*

Într-un alt pasaj, de data aceasta din **Femeia în fața oglinzii,** o nuvelă a Hortensiei Papadat Bengescu[8], este înfățișat Bucureștiul altfel decât îl cunoaștem noi, reflectat în oglinda conștiinței personajului narator. Aceasta se numește Manuela și descrie cu mare finețe Strada așa cum se reflectă ea în conștiința volubilă a unei femei. Un alt fel de film este cel prezentat în capitolul Strada, în care oglinda sufletească este purtată pe unul din bulevardele Bucureştiului. Mimesisul nu aparţine nici de această dată zonei realismului căci, aşa cum proceda şi Sandu, naratorul lui Anton Holban, descrierea este înlocuită cu un soi de artă a divinaţiei, de captromancie. Privind un revolver în vitrina magazinului de arme, Manuela reconstruieşte un discurs de escortă romanesc, un film mental, cu personaje şi destine sfărîmate*: "Se atribuie oamenilor de obicei poveşti; ei sunt rolurile principale şi obiectele inanimate – auxiliarele. Manuela credea acum contrariul. Acel revolver era eroul şi oamenii, incidentele lăturalnice. Împrejurul lui aveau să se ţeasă firele unui roman poliţist. Nu căuta să şi-l închipuie. Voia să-l ştie*". E un fel de flux al conştiinţei în forma lui primitivă, gregară. E un film proiectat pe un ecran mental, invizibil, imaginile în succesiunea lor au un nu ştiu ce cinematografic, iar rolul regizorului e jucat aici de forţa imaginaţiei.

În tulburarea ce o cuprinde, Manuela devenită o Pythia, vede apoi mâna criminală apucând arma crimei dar eşuează, din cauza oboselii, să-şi închipuie trăsăturile chipului celui ce va apăsa pe trăgaci*: "Dar capul omului cum va fi? O duru fruntea în căutarea, nu a unei închipuiri pe care putea lesne să o plăsmuiască, ci a chipului adevărat. Acolo, în bezna necunoscutului, unde nu pătrund luminile mititele ale vederii omeneşti obişnuite, acolo în supraputerea vizionară, ca un detectiv prea temerar, cercetă în laboratorul misterios unde se pregătesc crimele viitoare. Simţi în creier o tăietură ascuţită. Obosise."*

Cele cîteva persoanje ale străzii, doamnele care coboară înveşmîntate în blănuri dintr-un automobil ultra-luxos, sau micul bătrîn cu ochelari verzi atrag privirea magnetică a "ghicitoarei" care ar dori să pătrundă, doar pentru cîteva clipe în enigma unui destin oarecare. Astfel Manuela avansează cîteva ipoteze, bătrînul, desprins parcă dintr-un "roman balzacian" ar trebui să fie aşteptat acasă de o fiică şi de un rozător, mic animal de companie, şi e probabil un avar din familia lui papa Gobseck. Proiectînd asupra realităţii înconjurătoare propriile sale fantasme ficţionale, Manuela acţionează ca o romancieră, scriind astfel propriul său roman.

Dar să revenim la străzile noastre. Pe bulevardul Kiseleff oamenii mergeau în trăsură și aveau loc celebrele bătăi cu flori, descrise de Camil Petrescu[9] în celălalt roman, **Ultima noapte de dragoste, Întâia noapte de război**. Obiceiul începe în anul 1895 bătăile cu flori planficate pe dată de 10 mai, Ziua regelui, care era sărbătoarea națională Imediat după parada militară care avea loc în fiecare an, boierii, oamenii avuți ori nu ai capitalei se adunau la Șosea, de-o parte și de alta, participanți și spectatori, să asiste la frumosul obicei primăvăratic. Negustorii de flori erau și ei prezenți cu buchete bogate de crizanteme și garoafe. Liliecii erau abia culeși și împrăștiau un parfum îmbătător, iar

[6] Virgil Nemoianu, *Îmblânzirea romantismului*, traducere de Alina Florea şi Sanda Aronescu, Editura Minerva, 1998
[7] Cezar Petrescu, *Calea Victoriei*, Editura Gramar, Bucureşti, 1999
[8] Hortensia Papadat Bengescu, *Femeia în faţa oglinzii*, în **Opere, vol.I,** Academia Română, Fundația pentru Știință și Artă, 2010
[9] Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, în, *Opere, II, Ultima noapte de dragoste, intiia noapte de război*, ediţie îngrijită de Al. Rosetti şi Liviu Călin, note şi variante de Liviu Călin, Bucureşti, Editura Minerva, 1979

doamnele din înalta societate bucureșteană își etalau cele mai frumoase ținute, plimbându-se elegant pe șosea. Tot la Șosea, de ziua Cărții, toate editurile desfăceau tarabe cu noie apariții, un soi de Târg Gaudeamus de azi.

Totul începea cu salutul dat Familiei Regale, care se afla în tribunele din Piața Victoriei. Domni eleganți mânau trăsurile împodobite cu flori, iar domnișoarele îmbrăcate cu rochii comandate direct de la Paris împărțeau zâmbete și saluturi în toate părțile. Din dreptul Monetăriei se declanșa dezmățul floral. Domni în automobile de lux, domnișoare din trăsuri, oameni de la balcoanele din împrejurimi, toți aruncau cu flori, de o parte și de alta a șoselei într-un spectacol nemaipomenit.

În privința Șoselei sau Bulevardului Kisellef, acesta a fost denumit așa în cinstea comadantului rus Pavel Kisellef care a condus administrația militară rusească a Țării Românești între 1829 și 1834. Aceasta se află în sectorul 1 și face legătura între Piața Victoriei și Arcul de Triumf. Un segment care unește acest bulevard cu Piața Presei Libere a fost redenumit Bulevardul Regele Mihai I.

Calea Victoriei este una din cele mai vechi artere din capitală, se pare că datează dinainte de epoca lui Constantin Brâncoveanu, când se numea Drumul Brașovului. Domnitorul Constantin Brâncoveanu îi schimbă denumirea în Calea Mogoșoaiei, iar denumirea de Calea Victoriei o primește după Războiul de Independență, în 1876. În cartea de reportaje a lui Camil Petrescu, Rapid, Constantinopole, Bioram, în timp ce vizita capitala Turciei, Istanbul, remarcă faptul că un bulevard din oraș seamănă perfect cu unul din capitala Turciei, fapt confirmat de laureatul premiului Nobel, Orhan Pamuk, care a ajuns la aceeași concluzie. În loc să fim Micul Paris, denumire inventată de Paul Morand, un diplomat scriitor francez, care iubea Bucureștiul, am ajuns să fim iată, Micul Istanbul.

Spre deosebire de epoca romantică odată cu dezvoltarea realismului francez, marii scriitori francezi care au aparținutacestui curent, dar în special Honoré de Balzac, cu a sa uriașă frescă socială din **Comedia umană**, au început să integreze arhitectura și descrierea clădirilor în structura romanelor. Iată un exemplu din Taica Goriot, în care putem vedea pensiunea doamnei de Vaquier: Iată spre exemplu descrierea pensiunii Vauquer, la care trage arivistul Eugène de Rastignac, decis să cucerească Parisul, descrisă de Balzac[10] în romanul **Taica Goriot**: „*Ridicată în trei caturi şi mansardă, faţada este zidită din piatră şi spoită în culoarea aceea galbenă care sluţeşte aproape toate casele din Paris. Ferestrele – cinci de fiecare etaj – au mici ochiuri de geam şi sînt împodobite*“. Casa doamnei Vauquer ar putea fi considerată un posibil model al casei lui Moș Costache din **Enigma Otiliei**[11], dacă nu am cunoaște articolele teoretice ale lui G.Călinescu, cel care afirma că nu putem avea un roman proustian dacă nu am avut mai întîi o experiență balzaciană completă, dat fiind faptul că balzacianismul s-a manifestat până la romanele lui G. Călinescu doar sporadic și fără o coerență anume.

Pensiunea doamnei Vauquer, care poartă o tăbliță pe care scrie **Pensiune burgheză de ambe sexe** și alții, cu statuia zeului Amor într-o firidă, este înconjurată de o cărare prundită care dă într-o alee, separată de o poartă ruginită, cu pereți îmbrăcați în viță de vie, cu o fațadă de piatră, cu ferestre de diverse dimensiuni, cu o curticică lată de vreo douăzeci de pași. Nu rămînem aici ci suntem invitați în salon, unde locuitorii pensiunii pot lua ceaiul, cu diverse obiecte, inclusiv un barometru cu un călugăr capucin, o pendulă din baga dar și cu motanul negru al doanei Vauquer, evident acesta își face apariția doar în prezența doamnei, dar suntem invitați apoi să vizităm și podul sau mansarda, apoi ne sunt prezentați pe rînd cei șapte pensionari ai casei, fiecare cu un portret fizic în detaliu fiziognomic mergînd pînă la gest sau amănuntul care ține de poetica unei gravuri.

Casa lui Moș Costache, descrisă la începutul romanului balzacian prin excelență intitulat în primă instanță *Părinții Otiliei,* și ulterior a devenit *Enigma Otiliei* este o descriere mult mai detaliată a elementelor de arhitectură, de care G.Călinescu, italienist de profesie, care a avut o bursă la Academia din Romania și a văzut multe dintre monumentele Renașterii italiene cu ochii lui, in situ, era îndrăgostit de arhitectură, să nu uităm că unul din eroii cărților sale ficțiune este arhitectul Ioanide, de altfel întregul roman *Bietul Ioanide* este presărat fie cu descrierea unor lucrări de-ale sale, este

[10] Honore de Balzac, *Taica Goriot,* traducere de Cezar Petrescu, Prefața de Constantin Ciopraga, Editura Minerva, București, 1972
[11] G.Călinescu, *Enigma Otiliei*, volumul I în Opere, vol. 3, Editura Pentru Literatură, Bucuurești, 1966 și în Opere vol.4, *Enigma Otiliei*, vol.II, Editura Pentru Literatură, București, 1966

citată și o Catedrală a Neamului Românesc, deși proiectul este mai vechi, exista încă de pe vremea jurnalistului Mihai Eminescu.

Iată descrierea completă a casei lui Moș Costache, abandonată și supusă coroziunii timpului: „*Casa avea un singur cat, aşezat pe un scund parter-soclu, ale cărui geamuri pătrate erau acoperite cu hârtie translucidă, imitând un vitraliu de catedrală. Partea de sus privea spre stradă cu patru ferestre de o înălţime absurdă, formând în vârful lor câte o rozetă gotică, deşi deasupra lor zidăria scotea tot atâtea mici frontoane clasice, sprijinite pe câte două console. în faţadă, acoperişul cădea cu o streaşină lată, rezemându-se pe console despărţite de casetoane, totul în cel mai antic stil, dar console, frontoane şi casetoane erau vopsite cu un ulei cafeniu”.*

Felix nu prea știe ce să creadă pentru că nimeni nu-i iese înainte să-l întâmpine iar casa neglijată pare și părăsită: „*Ajungînd în faţa uşii de la intrare, el se codi să suie cele două trepte de piatră şi porni spre fundul curţii spre a vedea dacă putea da de cineva în odăile de serviciu. Acolo putu să-şi dea seama că partea de din dos a casei avea o înălţime mai mare decât a restului, parter şi cat formând două coridoare suprapuse, cu geamlâc. Numai în catul de sus o lampă cu petrol ardea, restul mocnea în întuneric. Tînărul se întoarse spre intrarea din faţă şi medita un mijloc de a-şi vesti prezenţa. însă nu văzu prin apropiere nici o sonerie, şi a bate la uşă i se păru cum era şi natural, o absurditate.*

Într-adevăr, uşa, de forma unei enorme ferestre gotice de lemn umflat şi descleiat de căldură sau ploaie şi bubos de vopsea cafenie, se întindea de la cele două trepte de piatră, tocite în modul convexităţii, până aproape sub streaşină. Nici o perdea nu acoperea ochiurile de geam, pline de un praf străvechi, pe care se vedeau bine urmele picăturilor de ploaie şi ale melcilor fără casă. Neavând alt chip de ales, tânărul apăsă clanţa moale şi dădu să tragă uşa. însă, spre spaima lui, uşa cea uriaşă se mişcă aproape de la sine, căzând spre el cu un scârţâit îngrozitor. Intimidat, aşteptă ca lumea din casă, intrigată de zgomot, să năvălească jos, dar nu se întâmplă nimic.”

Interiorul casei lui Moș Costache nu-i cu nimic mai modern decât exteriorul ei iar efectul de zoom seconcentrează asupra unor elemente care țin de forma ușii, a soneriei, iar descrierea se mută pe antecameră. Vila avusese probabil epoca ei de măreție dar zgârcenia proverbială a ocupantului ei își pusese amprenta asupra modului în care fuseseră făcute lucrările de reparație, în loc ca acest loc să treacă printr-o reconstrucție generală, zgârcenia proverbială a bătrânului care se temea să nu-și piardă averea în asemenea lucrări de reparații capitale: ”*Pereţii, care, spre a corespunde intenţiei clasice a scării de lemn, ale cărei capete de jos erau sprijinite pe doi copii de stejar, adulterări donatelliene, ar fi trebuit să fie de marmură sau cel puţin de stuc, erau grosolan tencuiţi şi zugrăviţi cu şablonul şi cu mâna, imitând picturile pompeiene, şi îndeosebi porfirul, prin naive stropituri verzi şi roşii. însă sistemul de perspective şi festoane în loc să fie tratat pe întregul câmp al anticamerei, printr-o optică falsă de zugrav, era tăiat în două secţiuni corespunzând fiecărui cat, indicând astfel în chip supărător lipsa de coeziune a planurilor. în sfârşit, tavanul imita prin zugrăveli casetoanele unui plafon roman. Acest sistem de decoraţie, precum şi crăpăturile lungi şi neregulate ale pereţilor dădeau încăperii un aer de ruină şi răceală*”.

Vila suferă din cauza absenței oricărui stil, elemente din foarte multe stiluri sunt amestecate și rezultatul este un stil pestriț, hibrid, lipsit de unitate, lipsit de orice formă de continuitate. Este a;a zisul stil eclectic, formulă care ascunde de obicei lipsa oricărui stil sau o babilonie de stiluri.

Sigur, cînd discutăm despre romanele sau povestirile balzaciene din **Comedia umană,** pe care am citit-o încă din liceu în ediția comentată, îngrijită la editura Univers de Angela Ion, sub titlul de Opere, cred că nu este o ediție critică, pentru că autorii ei nu au lucrat pe manuscrisele lui Honore de Balzac, nu putem să nu luăm în considerare opinia lui Michel Butor, el însuși un romancier care datorează mult influenței lui Honore de Balzac, dar aparținînd unui alt curent literar, supranumit Nouveau Roman, care compara aceste descrieri cu o călătorie în lumea obiectelor și personajelor, care par a fi urmărite de un aparat de filmat care execută o mișcare de travelling combinată cu una de zoom in, aș adăuga eu, iar **Comedia umană** seamănă adesea cu podul unei case plin cu obile vechi.

Relația dintre obiecte și persoanele cărora au aparținut ceva este foarte importantă, de fapt intră în discuție acea relație despre care vorbea Jean Baudrillard[12] în prima sa carte majoră, **Le système des objets**.

Ea își are în opinia mea rădăcini în fenomenologia lui Jean-Paul Sartre[13], în opinia acestuia, exprimată în **Ființa și Neantul**, conștiința nu se poate defini pe sine decît pornind de șa obiectele din jurul eului fenomenologic. În general obiectele din aceste case sunt degradate, semne ale unei bogății sau măreții pierdute, cum sunt scaunul olog din salonul doamnei de Vauquer sau fotoliile jerpelite sau perdelele decolorate din salonul Adelinei Hulot, descris în **Verișoara Bette**. Gerard Genette[14] precizează că la Balzac descrierea este subordonată povestirii și că romanul balzacian impune funcția diegetică a descrierii, care justifică acțiunea, faptele și gesturile personajelor,iar relația este definită drept o alianță între imetic și diegetic care va transgresa o veche opoziție antică, existentă încă din dialogul lui Platon**, Republica**.

De fapt în opera lui Honoré de Balzac pot fi descoperite foarte ușor cîteva insule de realism magic sau mitic, este vorba de nuvela **Sarassine,** în care R.M.Alberes vedea chiar un nucleu esoteric, cea care i-a inspirat lui Roland Barthes[15] studiul de semioză **S/Z** a operei literare sus numite, de fapt aici ar trebui să menționăm celebrul studiu al lui Mircea Eliade[16], **Mefistofel și androginul**, care a studiat acest motiv al androginiei literare dar cu metodele din istoria religiilor. În plus putem lua în considerație alte două romane balzaciene, **Șuanii**[17] și **Pielea de șagri**[18], în care modelul Walter Scott, care l-a inspirat și pe Alexandre Dumas, este foarte vizibilă dar la care miza nu este atât romanul istoric sau reconstituirea unor fapte de vitejie ale trecutului ci mai mult sensurile din zona arhetipală.

Aș mai da exemplul unei străzi celebre din București, este vorba despre **Strada Mântuleasa**, care stă în mijlocul unei nuvele fantastice a lui Mircea Eliade și a avut parte de micro monografierea ei, realizată de Andreea Răsuceanu[19], cea care dă geografiilor literare o importanță specială, și creează o oglindă prezentă, denumită **Cele două Mântulese**. Mircea Eliade evocă strada Mântuleasa unde era situată și școala sa, în câteva dintre nuvelele sale, precum **La ţigănci** şi **Pe strada Mântuleasa**, vorbind cu patos despre misterioasa străduţă din inima oraşului şi desre castanii falnici care se găseau acolo. Mircea Eliade[20] a locuit în apropiere într-un bloc de pe strada Melodiei, unde avea și el la dispoziție o mansardă, în care își invita preietenii și care a fost locul unde are loc o parte din acțiunea **Romanului adolescentului miop**. Din păcate blocul unde a locuit familia Eliade care ar fi trebuit să fie considerat un obiectiv istoric a fost demolat în anul 2002. Pe strada Mântuleasa se găseau multe imobile vechi iar Mircea Eliade ar fi explorat toate pivnițele pline de apă de pe această stradă, activitate care i-ar fi sugerat episodul fiului rabinului care a dispărut printr-un soi de Aleph borgesian trecând într-o altă lume sau într-un univers paralel.

Despre această mansardă Mircea Eliade[21] avea să scrie în **Memoriile** sale: „*Mansarda era de acum numai a mea, plină numai cu lucrurile mele. Între pat şi masa de lucru, o măsuţă pe care păstram colecţiile de reviste – „Ziarul ştiinţelor populare“, „Revista muzicală“, „Orizonturi“ şi altele. Ca să nu le ia vântul când ţineam ferestrele deschise, pusesem deasupra lor cele mai frumoase piese din colecţia mea geologică: o bucată de pirită, un granit, fragmente de stalactite. Deasupra măsuţei, prinsesem în perete, cu pioneze, copii după fresce tombale egiptene executate cu diverse cerneluri; urme ale entuziasmului cu care citisem cărţile lui Maspero şi Alexandre Moret. Sub măsuţă, o lădiţă cafenie în care îmi păstram corespondenţa cu prietenii, caietele deja scrise şi, la fund de tot, camuflat, ca să nu-l descopere tata, Jurnalul*“.

[12] Jean Baudrillard, *Sistemul obiectelor,* traducere și postfață de Horia Lazar, Editura Echinox, Cluj Napoca, 1996
[13] Jean-Paul Sartre, *Ființa și neantul*, traducere de Adriana Neacșu, Editura Paralela 45, Pitești, 2004
[14] Gerard Genette, *Figuri,* Traducere de Angela Ion şi Irina Mavrodin, Editura Univers, Bucureşti, 1978,
[15] Roland Barthes, S/Z, 1970
[16] Mircea Eliade, *Mefistotel și androginul*, traducere de Alexandra Cuniță, Editura Humanitas, București, 1995
[17] Honoré de Balzac, *Șuanii,* traducere de H.Grămescu, Cartea românească, București, 1981
[18] Honoré de Balzac, *Pielea de șagri,* traducere de Pericle Martinescu, Litera Internațional, 2003
[19] Andreea Răsuceanu, *Cele două Mântulese*, Editura Vremea, București, 2009
[20] Mircea Eliade, Romanul adolesecntului miop, Editura Minerva, București, 1988
[21] Mircea Eliade, Memorii, Vol.I, Ediție de Mircea Handoca, Editura Humanitas, București, 1991

Există în orașul acesta și un soi de sistematizare foțată, efectuată în epoca de aur a comunismului care se credea nemuritor, este vorba despre Bulevardul Victoriei Socialismului, care se încheie cu Casa Poporului, care s-a obținut prin distrugerea a mii de case și câteva zeci de biserici, unele relativ puține fiind salvate prin translare, de fapt ideea i-a venit dictatorului Nicolae Ceaușescu după o vizită în China comunistă și în Coreea de Nord, care a condus la distrugerea unui cartier foarte frumos, Uranos, de altfel a apărut și o carte cartea fiind scrisă de un inginer, Ioan Popa[22], are a lucrat la acest proiect, iar volumul său este intitulat **Robi pe Uranus. Cum am construit Casa Poporului**,

De curând, a fost publicat la noi un **Dicționar de locuri literare din București**, alcătuit de Corina Ciocârlie și Andreea Răsuceanu[23], în care sunt descrise cele mai importante cărți cu acest subiect, iar într-un interviu acordat siteului Hotnews Andreea Răsuceanu îl citează drept magistru pe criticul literar italian Franco Moretti de care mai nou s-au îndrăgostit mulți dintre studenții de la Facultatea de Litere, cel care în **Atlas of the European Novel[24]** oferea cititorului 18 hărți ale romanului european, care potrivit expresiei sale este Papa acestui domeniu, și care afirma că domeniul acestor geografii literare îl constituie "studiul literaturii în spațiu și studiul spațiului în literatură".

Cele două autoare propun cititorilor acestui *Dicționar de locuri literare* nu mai puțin de 11 hărți diferite, care pot fi străbătute la pas, ele au chiar și săgeți de orientare, în care Bucureștiul străbate toată Istoria literaturii române, de la N.Filimon la Mircea Cărtărescu. El este binevenit și pentru cercetătorii istoriei literaturii române dar și pentru cititorii obișnuiți care îl pot folosi pe viu, fără nicio problemă. Alte orașe au avut demult asemenea dicționare sau monografii ale unor orașe în literatură și la noi, Ion Ianoși[25], a publicat o asemenea carte despre Sankt Petersburg și modul în care acest oraș este reflectat în literatura rusă, intitulat *Sankt Petersburg. Romanul si romanele unui oraș*.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alexis de Tocqueville, Despre democrație în America, traducere de Claudia Dimitriu, București: Editura Humanitas, 1995, p.58
2. Lewis Mumford, The Myth of the Machine, Tehnics and Human Development 1970
3. Vasilescu, Sorin, Arhitecturi totalitare, teza de doctorat, 1995
4. Hanah Arendt, Originile totalitarismului, traducere de Ion dur și Mircea Ivănescu, , București, 1994
5. Ștefan Cazimir, Caragiale față cu kitschul, ediția a doua, revăzută, Editura Humanitas, București,2012
6. Virgil Nemoianu, Îmblânzirea romantismului, traducere de Alina Florea și Sanda Aronescu, Editura Minerva, 1998
7. Cezar Petrescu, Calea Victoriei, Editura Gramar, București, 1999
8. Hortensia Papadat Bengescu, Femeia în fața oglinzii, în Opere, vol.I, Academia Română, Fundația pentru Știință și Artă, 2010
9. Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, în, *Opere, II, Ultima noapte de dragoste, intiia noapte de războ*i, ediţie îngrijită de Al. Rosetti şi Liviu Călin, note şi variante de Liviu Călin, Bucureşti, Editura Minerva, 1979
10. Honore de Balzac, *Taica Goriot,* traducere de Cezar Petrescu, Prefața de Constantin Ciopraga, Editura Minerva, București, 1972
11. George Călinescu, *Enigma Otiliei*, volumul I în Opere, vol. 3, Editura Pentru Literatură, București, 1966 și în Opere vol.4, *Enigma Otiliei*, vol.II, Editura Pentru Literatură, București, 1966
12. Jean Baudrillard, Sistemul obiectelor, traducere și postfață de Horia Lazar, Editura Echinox, Cluj Napoca, 1996

[22] Ioan Popa, *Robi pe Uranus, Cum am construit Casa Poporului*, Editura Humanitas, București, 2002
[23] Andreea Răsuceanu și Corina Ciocârlie, Dicționar de locuri literare din București, Editura Humanitas, București, 2019
[24] Franco Moretti, *Atlas of European Novel, 1800-1900*, Verso, London, 1998
[25] Iona Ianoși, Sankt Petersburg. Romanele și romanul unui oraș, Editura Fundației Culturale Române, București, 2004

13. Jean-Paul Sartre, Ființa și neantul, traducere de Adriana Neacșu, Editura Paralela 45, Pitești, 2004
14. Gerard Genette, Figuri, Traducere de Angela Ion şi Irina Mavrodin, Editura Univers, Bucureşti, 1978,
15. Roland Barthes, S/Z, Editions Gallimard, 1970
16. Mircea Eliade, Mefistotel și androginul, traducere de Alexandra Cuniță, Editura Humanitas, București, 1995
17. Honoré de Balzac, Șuanii, traducere de H.Grămescu, Cartea românească, București, 1981
18. Honoré de Balzac, Pielea de șagri, traducere de Pericle Martinescu, Litera Internațional, 2003
19. Andreea Răsuceanu, Cele două Mântulese, Editura Vremea, București, 2009
20. Mircea Eliade, Romanul adolescentului miop, Editura Minerva, București, 1988

FROM DON JUANS TO CRAI: MARGINAL ARISTOCRACY AND THE LITERARY REPRESENTATION OF BUCHAREST IN RADU IONESCU'S *DON JUANII DIN BUCUREȘTI* AND MATEIU CARAGIALE'S *CRAII DE CURTEA-VECHE*

Lavinia Magdalena Bănică
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *This article provides a comparative reading of Radu Ionescu's "Don Juanii din București" and Mateiu Caragiale's "Craii de Curtea-Veche", focusing on the literary construction of Bucharest as an urban space of masculine sociability and symbolic distinction. Although the two novels belong to different aesthetic regimes—late nineteenth-century realism in Ionescu's case and early twentieth-century decadent modernism in Caragiale's—their narratives converge in the depiction of a marginal elite defined not by institutional power, but by stylistic refinement, seduction, and performative exceptionality. The transition from the Don Juan figure to the "crai" is interpreted as a broader cultural shift from urban modernity and social mobility toward a poetics of decline, memory, and aestheticized decadence. The analysis ultimately argues that Radu Ionescu's novel anticipates key elements of Matein urban mythology, contributing to a genealogy of literary representations of Bucharest in Romanian modernity..*

Keywords: *urban imaginary; marginal aristocracy; seduction; literary typology; decadence*

Istoria literaturii române a acordat o atenție privilegiată romanului *Craii de Curtea-Veche*, considerat una dintre cele mai originale expresii ale decadentismului autohton și una dintre cele mai memorabile reprezentări literare ale Bucureștiului. În schimb, *Don Juanii din București* de Radu Ionescu a rămas, până în ultimele decenii, într-o zonă relativ periferică a canonului, fiind rareori inclus în discuțiile privind genealogia romanului urban românesc. Recuperarea recentă a textului și integrarea sa în proiecte editoriale și digitale dedicate patrimoniului literar românesc permit însă reconsiderarea locului său în evoluția prozei naționale și reevaluarea raporturilor sale cu opere ulterioare.

La o primă vedere, cele două romane aparțin unor universuri diferite. Textul lui Radu Ionescu se înscrie în paradigma realismului de observație socială caracteristică ultimei perioade a secolului al XIX-lea, în timp ce romanul lui Mateiu Caragiale dezvoltă o poetică a excepției, a memoriei și a declinului, specifică sensibilității decadente. Cu toate acestea, dincolo de diferențele de stil și de viziune, cele două opere prezintă numeroase puncte de convergență. Ambele sunt construite în jurul unor personaje masculine care își afirmă identitatea prin intermediul sociabilității urbane, al seducției și al cultivării unei forme de prestigiu alternativ față de ierarhiile oficiale ale societății. Această observație permite formularea unei ipoteze de lucru: între donjuanii lui Radu Ionescu și craii lui Mateiu Caragiale există o continuitate tipologică ce poate fi descrisă prin conceptul de „aristocrație marginală". Termenul nu desemnează aici o categorie socială propriu-zisă, ci o formă simbolică de distincție. Personajele celor două romane ocupă o poziție ambiguă în raport cu structurile dominante ale lumii lor. Ele nu reprezintă elite politice sau economice în sens strict, însă își construiesc autoritatea prin capital cultural, prestanță socială, experiență erotică și capacitatea de a transforma existența cotidiană într-un spectacol al singularității.

Din această perspectivă, Bucureștiul nu este un simplu decor al acțiunii, ci un element esențial al construcției narative. Orașul funcționează ca un spațiu generator de identități și de relații sociale, oferind cadrul necesar manifestării unor forme alternative de prestigiu. În ambele romane, personajele sunt inseparabile de geografia urbană pe care o traversează. Străzile, localurile, grădinile, saloanele și periferiile capitalei configurează o topografie simbolică în interiorul căreia se definesc raporturile de putere, strategiile seducției și formele sociabilității masculine.

Critica literară a observat în repetate rânduri caracterul excepțional al Bucureștiului lui Mateiu Caragiale. George Călinescu considera că universul din *Craii de Curtea-Veche* este dominat de fascinația pentru o lume aflată în descompunere, însă capabilă să conserve o eleganță aristocratică aparte.[1] Mai târziu, studiile dedicate lui Mateiu Caragiale au insistat asupra dimensiunii decadente a romanului și asupra rolului memoriei urbane în configurarea identității personajelor.[2] În schimb, romanul lui Radu Ionescu a fost analizat mai ales din perspectiva documentară, ca mărturie a vieții bucureștene din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. O abordare comparativă a celor două texte rămâne însă relativ rară, deși numeroase elemente justifică o asemenea lectură. Comparatismul propus în paginile de față nu urmărește identificarea unei influențe directe între cele două opere, ci evidențierea unor structuri imaginare comune. În termenii istoriei culturale, cele două romane participă la construirea unei mitologii urbane centrate asupra figurii aventurierului elegant, a seducătorului și a marginalului prestigios. Diferențele dintre aceste figuri sunt semnificative, însă ele nu anulează existența unui nucleu comun de reprezentări.

Don Juanul lui Radu Ionescu este produsul unei societăți aflate în proces de modernizare, în care mobilitatea socială și dinamica vieții urbane creează noi posibilități de afirmare individuală. El se definește prin energie, sociabilitate și capacitatea de a transforma relațiile amoroase într-un instrument de prestigiu. Craiul matein aparține, dimpotrivă, unei lumi care își contemplă propriul sfârșit. Seducția nu mai reprezintă o promisiune a ascensiunii, ci o practică melancolică, integrată într-un ritual al declinului și al nostalgiei. Cu toate acestea, atât donjuanul, cât și craiul își construiesc identitatea în afara normelor burgheze dominante, cultivând un ideal al excepției și al diferenței. Conceptul de „aristocrație marginală" permite surprinderea acestei continuități. În ambele romane, personajele tind să se definească prin opoziție față de valorile utilitare ale burgheziei. Ele privilegiază conversația, aventura, plăcerea și spectacolul social în detrimentul muncii productive sau al acumulării materiale. Chiar atunci când nu posedă o origine aristocratică autentică, eroii adoptă coduri simbolice asociate nobleții: eleganța, rafinamentul, disprețul față de conformism și cultul individualității. În acest sens, aristocrația pe care o reprezintă este una performativă și culturală, nu una strict genealogică.

În ambele texte, Bucureștiul depășește funcția de decor narativ și devine un agent activ al construcției identitare. Personajele nu există independent de spațiul urban, ci se definesc prin relațiile pe care le întreține cu acesta. Străzile, localurile, grădinile publice, casele și periferiile orașului alcătuiesc o geografie simbolică în interiorul căreia se manifestă forme specifice de sociabilitate masculină. Atât în *Don Juanii din București*, cât și în *Craii de Curtea-Veche*, orașul este locul privilegiat al întâlnirii, al conversației, al spectacolului social și al aventurii.

Romanul lui Radu Ionescu surprinde Bucureștiul într-un moment de transformare accelerată. Capitala aflată în plin proces de modernizare oferă cadrul unei mobilități sociale fără precedent. Personajele traversează un spațiu urban caracterizat prin diversitate și dinamism, în care vechile structuri sociale coexistă cu noile forme ale vieții moderne. Sociabilitatea este asociată frecvent cu spațiile publice ale orașului: grădini, cafenele, locuri de promenadă sau reuniuni mondene. Aceste spații facilitează contactul dintre indivizi și contribuie la afirmarea unei identități masculine întemeiate pe vizibilitate și performanță socială. În acest context, figura donjuanului nu poate fi separată de experiența urbană. Seducția presupune expunere publică, circulație și acces la rețele complexe de relații sociale. Aventurierul lui Radu Ionescu este produsul unei lumi în care orașul creează oportunități permanente pentru afirmarea individualității. El își construiește prestigiul prin prezență socială, spirit, eleganță și succes erotic. Capitala devine astfel un spațiu al competiției simbolice, în care reputația circulă asemenea unei monede sociale.

Deși diferit ca tonalitate și construcție estetică, Bucureștiul lui Mateiu Caragiale îndeplinește o funcție similară. Și aici orașul reprezintă cadrul esențial al sociabilității masculine, însă imaginea

[1] George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, București, Minerva, 1982, p. 503–508.

[2] A se vedea, între altele, Angelo Mitchievici, *Mateiu I. Caragiale. Fizionomii decadente*, București, Curtea Veche, 2007; Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe*, București, Minerva, 1980, vol. II, p. 175–187.

sa este filtrată prin nostalgie și prin conștiința declinului. Dacă la Radu Ionescu predomină energia unei lumi în expansiune, în *Craii de Curtea-Veche* întâlnim un oraș crepuscular, populat de vestigii ale unei aristocrații reale sau imaginare. Personajele mateine nu sunt descrise în raport cu instituțiile oficiale ale societății, ci cu o geografie afectivă și simbolică a capitalei. Hanuri, case vechi, străzi obscure, mahalale și spații marginale alcătuiesc un univers urban care pare să existe în afara timpului istoric. Orașul este perceput ca depozitar al unei memorii colective și al unor forme de viață aflate pe cale de dispariție. Din acest motiv, experiența urbană dobândește o puternică dimensiune melancolică. Diferența fundamentală dintre cele două reprezentări rezidă în raportarea la modernitate. În romanul lui Radu Ionescu, orașul apare ca un organism aflat în dezvoltare, capabil să genereze noi tipuri sociale și noi forme de mobilitate. În textul lui Mateiu Caragiale, aceeași capitală este privită retrospectiv, ca spațiu al degradării unei lumi aristocratice. Prietenia, conversația, aventura nocturnă și solidaritatea informală structurează experiența personajelor. Orașul devine astfel scena pe care se desfășoară ritualurile unei fraternități exclusiviste, bazate pe recunoaștere reciprocă și pe împărtășirea unor coduri comune.

Totodată, geografia urbană reflectă poziția ambiguă a personajelor în cadrul societății. Donjuanii și craii nu aparțin complet nici centrului, nici periferiei. Ei traversează diferite medii sociale, adaptându-se cu ușurință unor contexte diverse. Această mobilitate constituie una dintre trăsăturile definitorii ale aristocrației marginale. Personajele își exercită influența tocmai datorită capacității de a circula între lumi diferite și de a transforma această circulație într-o sursă de prestigiu. În consecință, Bucureștiul nu poate fi interpretat exclusiv ca fundal al acțiunii. El reprezintă condiția de posibilitate a existenței acestor personaje. Atât donjuanii lui Radu Ionescu, cât și craii lui Mateiu Caragiale sunt produse ale orașului și, în același timp, creatori ai unei mitologii urbane. Prin intermediul lor, capitala dobândește o identitate literară specifică, asociată aventurii, seducției și cultivării diferenței. Astfel, reprezentarea Bucureștiului constituie unul dintre principalele elemente de continuitate dintre cele două romane, în pofida diferențelor de epocă și de orientare estetică.

Una dintre cele mai fertile direcții de interpretare a raportului dintre *Don Juanii din București* și *Craii de Curtea-Veche* privește evoluția unei tipologii masculine care traversează literatura europeană modernă: figura seducătorului. De la modelul donjuanesc consacrat de tradiția occidentală până la formulele decadente de la începutul secolului al XX-lea, această tipologie cunoaște numeroase transformări, determinate de modificările sensibilității culturale și ale contextului social. În literatura română, romanul lui Radu Ionescu și capodopera lui Mateiu Caragiale marchează două momente distincte ale acestei evoluții. Figura lui Don Juan este asociată, în mod tradițional, cu energia vitală, mobilitatea socială și afirmarea individualității. Seducătorul clasic își construiește identitatea prin cucerire, prin depășirea limitelor impuse de normele morale și prin transformarea experienței erotice într-o formă de prestigiu personal. În *Don Juanii din București*, această paradigmă este încă funcțională. Personajele masculine își afirmă superioritatea prin capacitatea de a naviga cu succes în complexitatea relațiilor sociale și amoroase ale capitalei. Seducția apare aici ca expresie a vitalității și a integrării în dinamica modernizatoare a orașului. Donjuanul este un actor social activ, capabil să profite de oportunitățile oferite de mediul urban și să transforme contactele sociale în avantaje simbolice. El aparține unei lumi în care succesul individual este încă perceput ca posibil și legitim. Chiar dacă manifestă adesea trăsături ironice sau caricaturale, personajul își păstrează funcția de model al mobilității și al adaptabilității.

În *Craii de Curtea-Veche*, această formulă suferă însă o transformare profundă. Seducătorul nu mai este definit prin dinamism și cucerire, ci prin memorie, stil și contemplație. Personajele centrale ale romanului nu urmăresc afirmarea socială în sens propriu, deoarece aparțin unei lumi care și-a pierdut deja încrederea în viitor. Ele cultivă în schimb rafinamentul conversației, nostalgia și estetizarea existenței. Această mutație poate fi observată cu claritate în cazul lui Pantazi și Pașadia. Ambii păstrează anumite caracteristici ale modelului donjuanesc: eleganță, experiență erotică, prestanță socială și fascinație exercitată asupra celor din jur. Cu toate acestea, seducția nu mai constituie centrul identității lor. Ea devine unul dintre elementele unui stil existențial mai amplu, întemeiat pe cultivarea diferenței și pe conștiința apartenenței la o categorie excepțională. În acest sens, craiul reprezintă o formă tardivă și sofisticată a donjuanului. Dacă seducătorul realist caută

experiența, craiul caută semnificația experienței. Dacă primul trăiește în prezentul aventurii, cel de-al doilea trăiește în memoria acesteia. Erosul nu mai este perceput ca expresie a energiei vitale, ci ca fragment al unei lumi dispărute, recuperată prin evocare și nostalgie. Diferența devine și mai evidentă atunci când analizăm raportarea personajelor la timp. Donjuanul lui Radu Ionescu este orientat spre viitor și spre multiplicarea experiențelor. Existența sa este definită de mișcare și de acumulare. Craiul matein, dimpotrivă, trăiește într-un timp suspendat, dominat de rememorare și de sentimentul sfârșitului. Aventurile nu mai constituie promisiuni ale viitorului, ci vestigii ale trecutului.

Această schimbare de perspectivă reflectă transformări culturale mai ample. Literatura realistă a secolului al XIX-lea este asociată, în general, cu ideea progresului și a dezvoltării sociale. Decadentismul de la începutul secolului următor exprimă, dimpotrivă, neîncrederea în valorile modernității și fascinația pentru formele culturale aflate în declin. Din acest punct de vedere, evoluția de la donjuan la crai poate fi interpretată ca expresie a unei mutații de sensibilitate. Un rol esențial în această transformare îl joacă relația cu spațiul urban. În romanul lui Radu Ionescu, Bucureștiul este perceput ca spațiu al posibilităților și al întâlnirilor. În universul matein, orașul devine un vast teatru al memoriei. Personajele nu mai explorează capitala pentru a descoperi oportunități noi, ci pentru a recupera urmele unei lumi pe cale de dispariție.

Figura lui Pirgu completează această imagine prin contrast. Dacă Pantazi și Pașadia ilustrează dimensiunea aristocratică a universului matein, Pirgu reprezintă intruziunea vulgarității moderne într-o lume aflată în declin. Prezența sa demonstrează fragilitatea idealului aristocratic și imposibilitatea conservării acestuia în condițiile transformărilor sociale ale epocii. Din această perspectivă, el funcționează ca semn al destrămării definitive a universului crailor.

Compararea celor două romane permite astfel identificarea unei continuități profunde între donjuani și crai. Nu este vorba despre o relație de influență directă, ci despre evoluția unei structuri imaginare comune. În ambele texte întâlnim personaje care își construiesc identitatea prin excepționalitate, sociabilitate și seducție. Diferența constă în modul în care aceste valori sunt înțelese și reprezentate. Seducătorul realist aparține unei lumi aflate în expansiune; craiul decadent aparține unei lumi care își contemplă propriul sfârșit. Prin urmare, trecerea de la donjuan la crai nu reprezintă abandonarea unei tipologii literare, ci reinterpretarea ei în funcție de noile condiții culturale și istorice. Personajul matein păstrează multe dintre trăsăturile predecesorului său, însă le transformă într-o estetică a memoriei și a declinului. Această transformare explică atât originalitatea universului din *Craii de Curtea-Veche*, cât și importanța romanului lui Radu Ionescu pentru înțelegerea genealogiei sale culturale și literare.

Aristocrația marginală și cultul excepției

Conceptul de „aristocrație marginală”, utilizat în prezentul studiu, desemnează o categorie simbolică și culturală, nu una strict sociologică. Personajele din *Don Juanii din București* și *Craii de Curtea-Veche* nu formează o clasă socială omogenă și nici nu pot fi identificate exclusiv prin apartenența lor genealogică. Ceea ce le apropie este existența unui set de practici, valori și reprezentări care le diferențiază de mediul social înconjurător și le conferă statutul unor figuri excepționale. În ambele romane, această aristocrație se construiește la marginea structurilor oficiale de prestigiu și se legitimează prin intermediul stilului de viață.

Ideea aristocrației marginale devine deosebit de relevantă în contextul modernității urbane. Transformările sociale din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea modifică profund raporturile dintre vechile elite și noile categorii sociale. Ascensiunea burgheziei, dezvoltarea economiei capitaliste și extinderea aparatului administrativ produc o redistribuire a prestigiului social. În acest context, literatura surprinde apariția unor personaje care nu mai pot revendica o poziție dominantă în mod tradițional, dar care încearcă să conserve sau să reconstruiască simbolic ideea de superioritate.

În romanul lui Radu Ionescu, această tendință apare într-o formă incipientă. Donjuanii capitalei nu se disting prin funcții publice importante sau prin averi spectaculoase. Superioritatea lor derivă din capacitatea de a domina relațiile sociale, de a impresiona și de a transforma existența cotidiană într-un spectacol al succesului personal. Ei reprezintă o elită informală, definită prin

reputație și prin recunoaștere socială. Într-un oraș aflat în plină modernizare, această formă de prestigiu capătă o importanță tot mai mare. Caracterul marginal al acestei aristocrații rezultă tocmai din poziția sa ambiguă. Personajele participă la viața socială, însă evită integrarea deplină în structurile oficiale ale puterii. Ele preferă autonomia oferită de cercurile mondene, de relațiile informale și de rețelele sociabilității urbane. În loc să aspire la funcții administrative sau la influență politică directă, își construiesc identitatea prin cultivarea unei imagini personale excepționale. Această tendință atinge expresia sa cea mai complexă în universul matein. Pantazi și Pașadia aparțin unei lumi care își definește superioritatea prin opoziție față de valorile burgheze ale utilității și eficienței. Ei refuză logica succesului economic și cultivă în schimb rafinamentul, conversația, erudiția și eleganța comportamentală. Prestigiul lor nu derivă din puterea efectivă, ci din capacitatea de a întruchipa o anumită idee a nobleții.

Această dimensiune performativă a nobleții reprezintă una dintre cele mai importante legături dintre cele două romane. Atât donjuanii lui Radu Ionescu, cât și craii lui Mateiu Caragiale practică un adevărat cult al excepției. Ei refuză mediocritatea și caută permanent modalități de a se diferenția de ceilalți. Diferența constă în natura acestei excepționalități. În primul caz, ea este asociată succesului social și erotic; în al doilea, rafinamentului cultural și nostalgiei aristocratice.

În ambele situații, însă, identitatea personajelor este construită prin opoziție față de normele dominante ale societății. Acest mecanism poate fi interpretat ca o strategie de rezistență simbolică. Personajele își conservă sentimentul superiorității într-o lume care pare să favorizeze alte criterii de valorizare. Aristocrația marginală devine astfel o formă de răspuns cultural la transformările produse de modernitate.

Relația cu timpul joacă un rol esențial în acest proces. În *Don Juanii din București*, excepția este proiectată spre viitor și asociată posibilităților deschise de dinamica urbană. În *Craii de Curtea-Veche*, ea este orientată spre trecut și alimentată de memoria unei lumi dispărute. Această diferență explică și tonalitatea distinctă a celor două romane. Primul păstrează încă încrederea într-o anumită mobilitate socială și existențială; al doilea este dominat de melancolia sfârșitului. De asemenea, aristocrația marginală se manifestă printr-un raport particular cu spațiul. Personajele privilegiază locurile aflate la intersecția dintre centru și periferie, dintre vizibilitate și retragere. Ele evită spațiile oficiale ale puterii și preferă mediile în care pot cultiva relații informale și identități alternative. Această geografie simbolică reflectă perfect poziția lor ambiguă în cadrul societății.

Un alt element definitoriu este importanța conversației. Atât în romanul lui Radu Ionescu, cât și în cel al lui Mateiu Caragiale, cuvântul funcționează ca instrument de legitimare socială. Spiritul, ironia, anecdota și evocarea contribuie la consolidarea prestigiului personajelor. În universul matein, conversația devine chiar principalul mod de existență al aristocrației marginale. Ea înlocuiește acțiunea și transformă experiența trăită într-un obiect al contemplației estetice. Din această perspectivă, aristocrația marginală poate fi înțeleasă ca o comunitate simbolică întemeiată pe împărtășirea unor coduri culturale comune. Membrii săi se recunosc reciproc prin gusturi, comportamente și forme de expresie specifice. Prestigiul nu este impus din exterior, ci produs și validat în interiorul grupului. Acest mecanism explică rezistența și atractivitatea unei asemenea formule identitare, chiar și în condițiile schimbărilor sociale radicale.

Prin urmare, compararea celor două romane evidențiază existența unei structuri imaginare persistente în literatura română modernă. De la donjuanii lui Radu Ionescu la craii lui Mateiu Caragiale, asistăm la dezvoltarea unei figuri culturale care își afirmă superioritatea nu prin putere efectivă, ci prin stil, sociabilitate și cultivarea diferenței. Această figură oferă una dintre cele mai interesante perspective asupra modului în care literatura a reprezentat raportul dintre individ, elită și modernitate în spațiul românesc.

Dacă în *Don Juanii din București* orașul este încă perceput ca spațiu al energiei sociale și al mobilității, în *Craii de Curtea-Veche* aceeași capitală capătă o densitate simbolică radical diferită. Bucureștiul nu mai funcționează ca scenă a afirmării individuale, ci ca spațiu al sedimentării istorice, al degradării și al memoriei. Această transformare afectivă și imaginară marchează trecerea de la un regim al modernizării la unul al melancoliei culturale.

În romanul lui Radu Ionescu, chiar dacă nu lipsește dimensiunea moralizatoare specifică prozei realiste de secol XIX, orașul păstrează încă o anumită deschidere către viitor. Personajele se deplasează într-un cadru urban în expansiune, în care noile forme de sociabilitate coexistă cu vechile structuri sociale. Dinamica vieții bucureștene este vizibilă în proliferarea spațiilor publice și în diversificarea tipurilor de interacțiune socială. În acest context, donjuanul este o figură adaptată prezentului, un individ care exploatează oportunitățile modernității.

În schimb, universul lui Mateiu Caragiale este dominat de o temporalitate fracturată. Bucureștiul din *Craii de Curtea-Veche* este un oraș stratificat, în care prezentul pare constant invadat de urmele trecutului. Străzile, casele și interioarele nu mai sunt percepute ca elemente funcționale ale vieții urbane, ci ca relicve ale unei istorii în descompunere. Această perspectivă conferă întregului roman o atmosferă de sfârșit, de apus al unei lumi aristocratice. Personajele cărții nu trăiesc într-un oraș în sensul modern al termenului, ci într-un spațiu semi-mitologic, în care realul și imaginarul se suprapun constant. Bucureștiul devine astfel un decor al rememorării, un palimpsest cultural în care fiecare loc poartă urmele unor existențe anterioare. Această încărcătură simbolică transformă experiența urbană într-un exercițiu de interpretare și de recuperare a trecutului. Declinul nu este însă perceput exclusiv negativ. În universul crailor, degradarea este însoțită de o formă paradoxală de esteticizare. Ruina, marginalitatea și descompunerea devin surse de fascinație și de contemplare. Această atitudine este caracteristică sensibilității decadente, pentru care frumusețea nu mai este asociată perfecțiunii, ci intensității și singularității experienței. În acest sens, aristocrația marginală analizată anterior își găsește în imaginarul declinului expresia sa cea mai coerentă. Personajele nu doar că trăiesc la marginea structurilor sociale dominante, ci și la marginea temporalității istorice. Ele aparțin unei lumi care își pierde coerența, dar care își conservă prestigiul simbolic prin intermediul memoriei și al discursului. Bucureștiul devine, astfel, un spațiu al supraviețuirii estetice. Chiar și în degradare, el continuă să producă forme de sociabilitate și de reprezentare culturală. În *Craii de Curtea-Veche*, această funcție este vizibilă în modul în care personajele transformă experiențele cotidiene în povestire, conversație și evocare. Orașul nu mai este trăit direct, ci reinterpretat constant prin limbaj.

În contrast, universul lui Radu Ionescu păstrează o relație mai imediată cu realitatea urbană. Chiar dacă donjuanii sunt preocupați de statutul social și de prestigiul personal, experiența lor rămâne ancorată în prezentul concret al orașului. Bucureștiul nu este încă un spațiu al memoriei culturale, ci unul al interacțiunii sociale directe.

Această diferență de perspectivă explică și modul în care cele două romane tratează ideea de finalitate. În *Don Juanii din București*, finalul este deschis, integrat în logica unei lumi în continuă transformare. În *Craii de Curtea-Veche*, dimpotrivă, finalitatea este implicită încă de la început, ca orizont al întregii narațiuni. Personajele trăiesc sub semnul unei lumi care s-a încheiat deja, dar care continuă să fie evocată.

Orașul crepuscular al lui Mateiu Caragiale nu este, așadar, doar un spațiu fizic, ci o construcție simbolică în care se articulează memoria unei aristocrații dispărute. Această memorie nu are caracter istoric propriu-zis, ci unul literar și imaginar. Ea este filtrată prin discurs, prin stil și prin estetica rememorării.

În acest context, comparația dintre cele două romane evidențiază o mutație esențială în modul de reprezentare a Bucureștiului în literatura română. De la orașul sociabilității moderne la orașul memoriei decadente, capitala devine un spațiu al transformărilor identitare și culturale profunde. Donjuanii lui Radu Ionescu aparțin unei lumi în expansiune; craii lui Mateiu Caragiale unei lumi în retragere. Împreună, ele contribuie la configurarea unei imagini complexe a Bucureștiului literar modern.De la orașul modernizării și al sociabilității active, el devine orașul memoriei și al fragmentării temporale. În ambele cazuri, însă, capitala funcționează ca spațiu generator de identități literare și ca suport al unei mitologii urbane specifice.

Prin urmare, lectura comparativă propusă demonstrează că *Don Juanii din București* poate fi înțeles ca o etapă incipientă în configurarea imaginarului urban și aristocratic care își găsește expresia deplină în *Craii de Curtea-Veche*. Relația dintre cele două texte nu este una de influență directă, ci de continuitate structurală în cadrul unei genealogii culturale a seducției, sociabilității și declinului.

BIBLIOGRAPHY:

1. Radu Ionescu, *Don Juanii din București*, ediția ELTeC; Don Juanii din București: ediție ELTeC
2. Mateiu Caragiale, *Remember,Craii de Curtea-Veche și alte scrieri*,București, Ed.Art, 2008
3. Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, Minerva, 1982.
4. Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe*, vol. II, București, Minerva, 1980.
5. Mitchievici, Angelo, *Mateiu I. Caragiale. Fizionomii decadente*, București, Curtea Veche, 2007.
6. Călinescu, Matei, *Cinci fețe ale modernității*, București, Univers, 1995.
7. Cornea, Paul, *Originile romantismului românesc*, București, Minerva, 1972.

FROM RESISTANCE TO FEMALE AGENCY: FEMINIST PERSPECTIVES ON JANE AUSTEN, THE BRONTËS, AND VIRGINIA WOOLF

Nicoleta-Cosmina Iliescu
Lecturer, PhD, Hyperion University of Bucharest

Abstract: *British women's fiction has long provided an important space for questioning dominant assumptions concerning gender, class, and identity. Although Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, and Virginia Woolf belong to different literary periods, their works share a sustained engagement with the representation of female resistance and the critique of patriarchal structures. This article examines the theoretical relationship between literary subversion and female agency by bringing together the historical contexts in which these writers produced their works and the critical perspectives that have shaped their interpretation. Drawing on feminist literary criticism, together with concepts developed by Michel Foucault, Judith Butler, Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, and Sandra Gilbert and Susan Gubar, the study explores how literary texts challenge dominant ideologies through narrative strategies, representations of femininity, and alternative forms of subjectivity. Rather than viewing subversion solely as explicit opposition to social norms, the article argues that it frequently operates through irony, narrative experimentation, psychological complexity, and the gradual reconfiguration of female identity. By examining the theoretical foundations of British women's fiction, this study highlights the ways in which Austen, the Brontës, and Woolf contributed to a broader literary tradition in which resistance becomes inseparable from the construction of female agency.*

Keywords: *female agency; literary subversion; feminist literary criticism; British women's fiction; Jane Austen; Brontë sisters; Virginia Woolf*

1. Introduction

Throughout the history of British literature, literary texts have functioned not only as reflections of the societies in which they were produced but also as spaces where dominant ideologies have been questioned and reinterpreted. Among the concepts that best explain this critical function of literature is subversion, understood as the process through which established systems of thought and power are challenged by means of narrative form, characterisation, and thematic development. Rather than taking the form of open rebellion, literary subversion frequently operates through subtle strategies that expose contradictions within accepted social values and cultural conventions (Bakhtin, 1981).

The concept acquires particular significance in the study of British women's writing. Throughout the eighteenth, nineteenth, and early twentieth centuries, women writers produced their works within societies that restricted female access to education, authorship, and public authority. As a result, criticism of patriarchal structures was often expressed indirectly, through irony, ambiguity, psychological depth, or alternative narrative forms. Butler (1990) argues that subversion emerges through the disruption of the conventions that sustain dominant identities, while Gilbert and Gubar (1979) demonstrate that nineteenth-century women writers frequently concealed forms of resistance beneath apparently conventional narratives. Consequently, female-authored fiction became an important space in which literary representation and social critique developed simultaneously.

Among the writers who illustrate this evolution most clearly are Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, and Virginia Woolf. Although they belong to different literary movements and historical periods, their novels share a common concern with the representation of gender, class, and power. Austen questions the ideological foundations of Regency society through irony and narrative distance, the Brontës explore the tensions between individual desire and Victorian social expectations, while Woolf transforms narrative form itself into a means of questioning traditional assumptions about identity and female experience (Johnson, 1990; Gilbert & Gubar, 1979; Goldman, 2006).

The growing influence of feminist literary criticism has fundamentally transformed the interpretation of these authors. Rather than viewing their novels primarily as domestic or sentimental

fiction, contemporary criticism approaches them as complex interventions in broader cultural debates concerning gender relations, authority, and social hierarchy. Feminist, Marxist, psychoanalytic, and poststructuralist approaches have collectively demonstrated that literary texts not only reflect dominant ideologies but also participate in their negotiation and contestation (Poovey, 1984; Goldman, 2006; Levenson, 2012).

Against this background, the present article examines the theoretical relationship between literary subversion and female agency in the works of Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, and Virginia Woolf. Rather than offering close readings of individual novels, the discussion focuses on the historical and theoretical frameworks that explain how feminist literary criticism has interpreted these writers over time. Particular attention is given to concepts such as power, ideology, gender performance, hegemony, symbolic violence, and narrative experimentation, all of which contribute to a broader understanding of female agency in British women's fiction. By bringing together these theoretical perspectives, the article argues that literary subversion should be understood not merely as opposition to patriarchal authority but as a gradual process through which women's writing reshapes representations of identity, subjectivity, and cultural power.

2. Historical Contexts of Women's Literary Resistance

The emergence of female literary agency in British literature cannot be understood independently of the historical contexts in which women writers produced their works. The literary careers of Jane Austen, Charlotte and Emily Brontë, and Virginia Woolf developed during periods marked by profound political, social, and cultural transformation. Although each author belonged to a distinct historical moment, they shared the experience of writing within societies that limited women's participation in intellectual and public life. Their fiction reflects these limitations while simultaneously questioning the ideological assumptions that sustained them.

Jane Austen wrote during the late Georgian and Regency periods, a time when British society was influenced by the intellectual legacy of the Enlightenment as well as by the political consequences of the French Revolution and the Napoleonic Wars. The instability generated by these historical events reinforced conservative attitudes towards social hierarchy and patriarchal authority, encouraging the preservation of traditional gender roles (Alexander, 2000; Sanders, 1994). Women's lives were largely confined to the domestic sphere, where marriage represented both their principal social responsibility and their primary means of economic security. Educational opportunities remained limited, while female respectability continued to be defined through obedience, morality, and dependence on male authority (Poovey, 1984, p. 112).

Within this cultural framework, Austen developed a literary voice that questioned accepted social conventions without openly rejecting them. Her novels expose the contradictions of a society in which marriage functioned not only as a personal relationship but also as an economic institution. As Poovey observes, Austen negotiates the conventions of propriety in order to reveal their limitations rather than simply reinforcing them (Poovey, 1984, p. 112). Even the circumstances surrounding Austen's own authorship illustrate the restrictions imposed upon women writers, as the anonymous publication of her novels reflected contemporary anxieties regarding female participation in public literary culture. At the same time, the expansion of the reading public and the growing popularity of the novel created new opportunities for women to enter the literary marketplace, although often under conditions shaped by scepticism towards female authorship (Baldick, 2008).

The cultural environment in which the Brontë sisters wrote differed considerably from Austen's, yet many of the same ideological constraints persisted. Early Victorian England promoted domesticity, religious morality, and female self-sacrifice as essential characteristics of respectable womanhood. The ideal commonly described as the "angel in the house" confined women to the private sphere while discouraging intellectual ambition and public visibility (David, 2001; James, 2006). Female education continued to prioritise moral refinement over intellectual development, reinforcing the belief that women's primary responsibilities belonged within the family rather than within cultural or professional life.

Charlotte and Emily Brontë responded to these limitations by creating protagonists whose emotional intensity and psychological complexity challenged prevailing assumptions concerning femininity. Their decision to publish under the masculine pseudonyms Currer and Ellis Bell further illustrates the difficulties experienced by women attempting to gain literary recognition in a publishing industry dominated by men (Glen, 2002). Their fiction reflects the tensions generated by Victorian society while simultaneously exposing the contradictions embedded within its moral values. As the nineteenth century witnessed the expansion of industrial capitalism, increased social mobility, and the rapid growth of circulating libraries, the novel itself became an increasingly important medium through which questions of gender, class, and authority could be explored (Lewis, 2019).

Virginia Woolf belongs to a markedly different historical landscape shaped by the emergence of literary modernism, the women's suffrage movement, the aftermath of the First World War, and significant changes in British social and political life. Although women gradually gained greater legal and political rights during the early twentieth century, cultural inequalities remained deeply embedded within educational institutions, professional opportunities, and literary culture. Woolf repeatedly emphasised that women's creative freedom depended not only upon intellectual ability but also upon material independence and access to personal space, conditions she famously discusses in *A Room of One's Own* (Goldman, 2006, p. 42; Kopley, 2021).

Modernism also transformed literary expression itself. The development of experimental narrative techniques, together with the expansion of independent publishing houses and a readership increasingly receptive to formal innovation, created favourable conditions for new approaches to fiction (Davis & Jenkins, 2015; Freed-Thall, 2023). Within this intellectual environment, Woolf challenged not only traditional representations of femininity but also conventional forms of storytelling, demonstrating that literary experimentation could itself function as a form of cultural resistance.

Despite the historical differences separating Austen, the Brontës, and Woolf, their literary careers reveal significant continuities. Each author confronted social systems that restricted women's intellectual authority while simultaneously identifying new possibilities for literary expression. Rather than adopting identical forms of resistance, they developed distinct narrative strategies shaped by the cultural circumstances of their respective periods. Austen employed irony to expose the contradictions of Regency society; the Brontës explored psychological conflict and Gothic intensity to question Victorian ideals of femininity; Woolf transformed narrative consciousness into a means of challenging established assumptions concerning gender and identity.

Understanding these historical contexts is essential for interpreting literary subversion not simply as an individual aesthetic choice but as a response to broader social and ideological conditions. The relationship between women's writing and female agency therefore emerges from the interaction between historical limitation and literary innovation. Within different cultural environments, Austen, the Brontës, and Woolf each expanded the possibilities available to women writers, contributing to a literary tradition in which resistance gradually became inseparable from the representation of female experience.

3. Feminist Literary Criticism and British Women's Fiction

The critical reception of British women's fiction has undergone a significant transformation over the past century. For much of the nineteenth and early twentieth centuries, the literary works of women were frequently regarded as secondary to those of their male contemporaries. Their novels were commonly associated with domesticity, sentimentality, and private experience, while literary value continued to be measured according to standards largely established by a male literary tradition. The emergence of feminist literary criticism fundamentally altered this perspective by demonstrating that women's writing constitutes an essential site for examining the relationship between literature, ideology, and cultural power.

One of the central contributions of feminist criticism has been its insistence that literary texts should be read within the social and historical conditions that shaped their production. Rather than

treating literature as independent from its cultural context, feminist scholars have explored the ways in which gender influences both literary representation and critical interpretation. This shift has repositioned women writers not as marginal figures within British literature but as authors whose works engage directly with questions of identity, authority, and social inequality (Lodge, 1986; Poovey, 1984, p. 112; Goldman, 2006, p. 42).

An important foundation for this critical development was established by Simone de Beauvoir, whose argument that women become socially constructed rather than naturally defined challenged traditional assumptions concerning femininity (Beauvoir, 1949). Her understanding of woman as historically positioned in relation to male authority opened new possibilities for interpreting literary representations of female identity. Instead of approaching women characters as fixed expressions of femininity, feminist criticism increasingly examined how literary texts reveal the cultural mechanisms through which gender roles are created, maintained, and sometimes resisted.

The publication of *The Madwoman in the Attic* further transformed feminist approaches to nineteenth-century literature. Gilbert and Gubar argue that women writers frequently negotiated a literary tradition dominated by masculine values through narratives characterised by tension between conformity and rebellion (Gilbert & Gubar, 1979). Their interpretation of female authorship demonstrates that apparent obedience to social conventions often conceals more complex forms of resistance. Rather than openly rejecting patriarchal values, many nineteenth-century women writers reworked familiar literary conventions in ways that exposed their contradictions and limitations.

This perspective has significantly influenced the interpretation of Jane Austen's fiction. Although Austen's novels appear to endorse the social order of Regency England, feminist criticism has demonstrated that they simultaneously question many of its assumptions. Through irony, free indirect discourse, and carefully constructed dialogue, Austen exposes the restrictions imposed upon women by systems of inheritance, marriage, and social hierarchy. As Poovey suggests, Austen's protagonists negotiate the boundaries of propriety while revealing the ideological structures upon which those boundaries depend (Poovey, 1984, p. 112). Consequently, her novels are no longer read simply as domestic fiction but as sophisticated examinations of the relationship between gender and social power.

The Brontë sisters have similarly attracted sustained feminist attention because of the psychological and emotional complexity of their female protagonists. *Jane Eyre* has frequently been interpreted as a narrative of female self-determination, presenting a heroine who refuses to sacrifice moral autonomy in exchange for emotional fulfilment. Likewise, *Wuthering Heights* challenges conventional expectations concerning femininity through characters whose emotional intensity exceeds the limits imposed by Victorian social ideals. Rather than reinforcing accepted models of female behaviour, both novels expose the tensions created by systems that seek to regulate women's desires, identities, and social roles (Glen, 2002; Lewis, 2019).

Virginia Woolf occupies a particularly important position within feminist literary criticism because her work combines social critique with formal innovation. In *A Room of One's Own*, Woolf argues that women's creative development depends upon material independence and intellectual freedom, emphasising the relationship between economic conditions and literary production. Her novels extend this argument by employing narrative techniques that challenge conventional representations of consciousness, identity, and experience. As Goldman (2006) and Kopley (2021) observe, Woolf's experimentation with narrative form questions not only patriarchal assumptions concerning gender but also traditional conceptions of literary authority itself.

Although feminist criticism has provided the principal framework for interpreting these authors, other theoretical approaches have further expanded scholarly understanding of British women's fiction. Marxist criticism has drawn attention to the relationship between class structures and literary representation, examining the ways in which economic conditions shape both individual experience and social relationships. Within this perspective, Austen's treatment of inheritance and marriage reflects broader concerns regarding class mobility and economic dependence, while the Brontës investigate the tensions generated by industrialisation and changing social hierarchies (Alexander,

2000; Sanders, 1994; Zirra, 2011). Woolf's fiction has likewise been interpreted through Marxist criticism as an exploration of economic inequality, education, and cultural privilege (Cleary, 2021). Psychoanalytic criticism has contributed another important perspective by emphasising the psychological dimensions of these texts. The emotionally complex protagonists created by the Brontës have frequently been interpreted through theories of repression, desire, and identity formation, while Woolf's fragmented narrative structures have encouraged readings centred on memory, trauma, and subjective consciousness (Lewis, 2019; Freed-Thall, 2023). Such approaches have reinforced the idea that resistance in British women's fiction often operates internally, through psychological conflict, rather than exclusively through overt social action.

Poststructuralist criticism has further demonstrated that literary subversion may be achieved through narrative form itself. Drawing upon Foucault's understanding of power as embedded within discourse, scholars have argued that literary texts challenge dominant ideologies not only through thematic content but also through shifts in narrative perspective, structural fragmentation, and alternative forms of representation (Poovey, 1984, p. 112; Levenson, 2012). This approach has proven particularly influential in studies of Woolf, whose modernist fiction repeatedly questions the stability of identity, chronology, and narrative authority.

More recently, literary criticism has adopted increasingly intersectional perspectives, recognising that gender cannot be analysed independently from other forms of social experience, including class, race, and cultural identity. This broader critical framework has strengthened the interpretation of Austen, the Brontës, and Woolf as writers whose works participate in continuing discussions concerning power, representation, and female subjectivity.

The evolution of feminist literary criticism has therefore transformed not only the status of British women's fiction within the literary canon but also the methods through which these texts are interpreted. The novels of Austen, the Brontës, and Woolf are now understood as complex engagements with the ideological structures of their respective societies, demonstrating that literary representation may function simultaneously as artistic expression and cultural critique. Rather than simply reflecting historical realities, these works reveal the capacity of literature to question, negotiate, and redefine dominant assumptions concerning gender and authority.

4. Theoretical Perspectives on Female Agency and Literary Subversion

Literary subversion has frequently been interpreted through theoretical perspectives that examine the relationship between power, ideology, gender, and narrative representation. Rather than understanding resistance as an explicit rejection of social authority, contemporary literary criticism views it as a process through which dominant systems of meaning are questioned and gradually reconfigured. These approaches provide an appropriate framework for interpreting the works of Jane Austen, Charlotte and Emily Brontë, and Virginia Woolf, whose fiction repeatedly challenges established assumptions concerning femininity, class, and identity.

4.1.Power, Ideology, and Female Agency

The relationship between literary subversion and female agency can be understood through theories of power and ideology that explain how social norms become accepted as natural rather than historically constructed. Foucault argues that power operates through discourse and everyday social practices rather than through direct coercion, making it most effective when individuals internalise dominant values (Foucault, 1978). Similarly, Gramsci's concept of hegemony emphasises that cultural authority is maintained through consent rather than force, while Althusser explains ideology as the unconscious acceptance of social beliefs that shape individual behaviour (Williams, 1977; Althusser, 1971). Bourdieu's concept of symbolic violence further demonstrates how systems of domination become normalised through ordinary social practices (Sanders, 1994).

These perspectives illuminate the forms of resistance represented throughout British women's fiction. Elizabeth Bennet questions the ideological assumptions underlying marriage and female dependence, Jane Eyre insists upon moral and intellectual equality, Catherine Earnshaw exposes the conflict between individual desire and social convention, while Clarissa Dalloway reveals the

emotional pressures associated with upper-class femininity. Although these protagonists belong to different literary periods, they all negotiate social structures that attempt to regulate female identity and autonomy.

4.2.Gender, Identity, and Resistance

Feminist literary criticism has fundamentally challenged the assumption that femininity represents a fixed or natural category. Beauvoir argues that womanhood is socially constructed rather than biologically determined (Beauvoir, 1949), while Butler develops this perspective by conceptualising gender as performative, arguing that identity is produced through the repeated performance of culturally accepted norms (Butler, 1990). These theoretical approaches explain why female agency frequently emerges when characters question or redefine the expectations associated with conventional femininity.

The protagonists created by Austen, the Brontës, and Woolf illustrate different responses to these social expectations. Elizabeth Bennet's independence, Jane Eyre's moral autonomy, Catherine Earnshaw's emotional conflict, and Clarissa Dalloway's introspective consciousness each reveal distinct forms of resistance to patriarchal definitions of womanhood. Rather than rejecting femininity altogether, these characters redefine it through personal integrity, emotional authenticity, and intellectual independence.

4.3.Female Voice and Narrative Resistance

Female agency is expressed not only through thematic content but also through narrative form. Gilbert and Gubar argue that nineteenth-century women writers frequently developed alternative modes of expression within literary traditions shaped by masculine authority, employing silence, doubling, madness, and symbolic representations of female experience as forms of resistance (Gilbert & Gubar, 1979). Consequently, literary subversion operates not only through what is represented but also through the narrative strategies through which representation becomes possible.

The narrative techniques employed by Austen, the Brontës, and Woolf illustrate different forms of literary resistance. Austen destabilises accepted social conventions through irony and free indirect discourse, the Brontës employ Gothic conventions and psychological intensity to expose emotional repression, while Woolf transforms stream of consciousness and fragmented narration into instruments for exploring female subjectivity (Goldman, 2006; Levenson, 2012). Despite their stylistic differences, these authors demonstrate that narrative form itself may become an important means of questioning dominant assumptions concerning gender, authority, and identity.

Taken together, these theoretical perspectives suggest that female agency should be understood as a dynamic process rather than a fixed achievement. Through the interaction of power, ideology, gender, and narrative experimentation, British women's fiction reveals how literary texts become spaces in which dominant cultural values are continually negotiated, challenged, and reimagined.

5. Conclusion

The historical and theoretical perspectives examined throughout this article demonstrate that British women's fiction has played a significant role in questioning the cultural and ideological assumptions that shaped women's lives across different literary periods. Although Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, and Virginia Woolf wrote within distinct historical and literary contexts, their works reveal a shared engagement with issues of gender, class, authority, and female subjectivity. Their fiction illustrates that literary representation can function not only as a reflection of social reality but also as a means of challenging and redefining it.

The historical circumstances surrounding these authors significantly influenced the forms through which literary resistance could be expressed. Writing in societies where women's access to education, authorship, and public authority remained limited, Austen, the Brontës, and Woolf developed narrative strategies that questioned dominant social values without necessarily relying on direct political confrontation. Irony, psychological complexity, Gothic conventions, and modernist

experimentation became effective literary tools through which accepted assumptions concerning femininity and social hierarchy were gradually destabilised.

The critical approaches discussed in this study further demonstrate that literary subversion cannot be understood exclusively through thematic analysis. Feminist literary criticism, together with theories of power, ideology, and gender, has shown that female agency emerges through the interaction between individual identity and the cultural structures that seek to regulate it. Concepts such as power, hegemony, ideology, performativity, and symbolic violence provide valuable theoretical perspectives for understanding how literary texts expose the mechanisms through which gender roles and social expectations are constructed and maintained. Within this framework, British women's fiction becomes a space where dominant discourses are negotiated rather than simply reproduced.

The works of Austen, the Brontës, and Woolf also illustrate that female agency assumes different forms according to historical context and literary convention. In Austen's fiction, agency is associated with rational judgement, irony, and moral independence. The Brontës place greater emphasis on emotional conflict and psychological resistance, revealing the personal consequences of patriarchal authority. Woolf, in turn, extends literary resistance to the level of narrative form, demonstrating that the representation of consciousness itself may challenge conventional assumptions concerning identity and experience. Despite these differences, all three contribute to a broader literary tradition in which female subjectivity occupies a central position.

The present analysis has shown that literary subversion constitutes one of the defining features of British women's fiction across the Regency, Victorian, and Modernist periods. Although Austen, Charlotte and Emily Brontë, and Virginia Woolf employ different literary strategies, they all redefine female agency by questioning dominant assumptions concerning gender, class, and authority. Their works continue to occupy an important place within feminist literary studies because they demonstrate how literature can simultaneously reflect social realities and challenge the ideological structures upon which those realities are built.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alexander, M. (2000). *A History of English Literature*. Macmillan.
2. Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Monthly Review Press.
3. Austen, J. (2003). *Pride and Prejudice*. Penguin Classics. (Original work published 1813).
4. Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
5. Baldick, C. (2008). *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* (3rd ed.). Oxford University Press.
6. Beauvoir, S. (2011). *The Second Sex* (C. Borde & S. Malovany-Chevallier, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1949)
7. Bowlby, R. (1992). *Feminist Destinations and Further Essays on Virginia Woolf*. Edinburgh University Press.
8. Brontë, C. (2006). *Jane Eyre*. Penguin Classics. (Original work published 1847).
9. Brontë, E. (2003). *Wuthering Heights*. Penguin Classics. (Original work published 1847).
10. Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
11. Ciugureanu, A. (1996). *High Modernist Poetic Discourse*. Universitatea din București.
12. Cleary, J. (2021). *Modernism, Empire, World Literature*. Cambridge University Press.
13. David, D. (Ed.). (2001). *The Cambridge Companion to the Victorian Novel*. Cambridge University Press.
14. Davis, A., & Jenkins, L. M. (Eds.). (2015). *A History of Modernist Poetry*. Cambridge University Press.
15. Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. Volume 1*. Pantheon Books.
16. Freed-Thall, H. (2023). *Modernism at the Beach: Queer Ecologies and the Coastal Commons*. Columbia University Press.
17. Gilbert, S. M., & Gubar, S. (1979). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. Yale University Press.
18. Glen, H. (2002). *The Cambridge Companion to the Brontës*. Cambridge University Press.
19. Goldman, J. (2006). *The Cambridge Introduction to Virginia Woolf*. Cambridge University Press.
20. James, L. (2006). *The Victorian Novel*. Blackwell Publishing.
21. Johnson, C. L. (1990). *Jane Austen: Women, Politics, and the Novel*. University of Chicago Press.
22. Kopley, E. (2021). *Virginia Woolf and Poetry*. Oxford University Press.
23. Levenson, M. (2012). *The Cambridge Companion to Modernism*. Cambridge University Press.
24. Lewis, A. (2019). *The Brontës*. British Library Publishing.
25. Lodge, D. (1986). *Working with Structuralism*. Routledge.
26. Maunder, A., & Moore, G. (2017). *The Victorian Gothic: An Edinburgh Companion*. Edinburgh University Press.
27. O'Flinn, P. (2001). *How to Study Romantic Poetry*. Palgrave.
28. Poovey, M. (1984). *The Proper Lady and the Woman Writer*. University of Chicago Press.
29. Sanders, A. (1994). *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford University Press.
30. Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford University Press.
31. Woolf, V. (1925). "Modern Fiction." In *The Common Reader*. Hogarth Press.
32. Woolf, V. (1929). *A Room of One's Own*. Hogarth Press.

THE SHORT STORY *THE FOX* BY KAFU NAGAI: AN ANALYSIS

Irina-Ana Drobot
Lecturer, PhD, Technical University of Civil Engineering Bucharest

Abstract: *The purpose of this paper is to analyse the short story* The Fox *by Kafu Nagai (2023) from a reader-response criticism approach. The paper offers a close reading of the short story by Nagai (2023) based on all the details mentioned in the story, which emphasizes the connection through the process of free associations made by the narrator, moving from the context provided by the natural world setting, from his indoor setting and reflections starting off from reading an experience from Turgenev's childhood. Turgenev's traumatic experience ties in with the narrator's own traumatic experience. In fact the narrator moves on, gradually, from lower-level traumatic experiences, starting from his fear of his father's garden – echoing the setting of Turgenev's own experience – and then climaxing in the main traumatic experience, that of seeing a fox killed and people killing chicken just like the fox, but in order to party, not to stop their hunger. The traumatic experiences lead both Turgenev and the narrator to reflect philosophically on the state of the world. Adults present to children the world in a certain way which contrasts with what the children actually witness. The Japanese culture provides the context for readers to reflect on humans' understanding and relationship to the natural world, as well as for the understanding of different perceptions on the fox: as a magical element, or as an occasion to prompt philosophical reflections or reactions of cruelty.*

Keywords: *Free associations; psychoanalysis; reader-response criticism; trauma; Shintoism.*

The short story *The Fox* by Kafu Nagai offers Western culture readers a peak at Japanese culture, with various elements of folklore – related to the fox – and with the traditional focus on observing the natural world, as well as paying attention to its elements – which we can find in traditional forms of poetry such as haiku and tanka. The fox is part of associations with magic and with the supernatural realm in Japanese folklore, making this culture attractive to Western culture readers, for whom the Japanese culture can be considered like another realm, another world, which can be a fantasy one, due to all the different mindsets, values, beliefs, as well as relationship with the natural world. For the Japanese culture members, nature is not the property of the human beings. The human beings do not control the natural world and, most importantly, are not above it; they are simply another part of the natural world, having an equal status with animals, plants, and other living elements of nature. This is the belief of Shintoism (Kasulis, 2004), the native religion of Japan.

The short story begins with a sentence which is related to the natural world: "The sound of dry leaves racing through the garden, the sound of wind rattling the paper doors" (Nagai, 2023: 18). This sentence sounds both minimal and powerful, just like a haiku poem. The haiku poem relies on allusions, as well as on juxtaposition, or on the combination between the two parts, while the sentence beginning this story is, however, a simple one, describing the atmosphere, and having the role to introduce readers into the atmosphere of this story. It is an incomplete sentence, which is why it makes readers think about the poetic aspect all the more. The focus is not on action, but on the way in which the atmosphere makes readers feel that they gradually become part of Japanese culture, based on the specific setting features, e.g. the paper doors. This beginning sentence shows a sensitivity towards nature, as the author portrays a detailed sensation of the leaves as they are running like in a race throughout the garden. Readers imagine these leaves rustling and being pushed about by the wind. The second part of the sentence is about the way in which the wind is heard, rattling, through the paper doors. The auditory sense is present in both parts of the sentence, as well as the visual sense, making the setting of this short story come to life.

Further on, the story goes on to presenting more details about the context: the mind of the narrator, during the time of one afternoon in autumn, goes back in time to the moment of the autumn evening when he broke up with his lover, as he is reading Turgenev's biography: "One afternoon in my winter study, by a dim little window, as if in memory of the autumn-evening field where I'd parted from my

lover some years ago, I was leaning lonelily against a brazier and reading a biography of Turgenev" (Nagai, 2023: 18). Readers notice how each and every element are tied to each other, as the leaves racing and rustling in the first sentence and the autumn evening in the second sentence are connected to each other, as they are part of the same season. Everything is thus tied into one unitary whole, one unitary context. Likely, winter is approaching, and autumn is towards its end, as it is suggested by the mention of the winter study. Autumn is a season of transition, when people are inclined towards feelings of meditation about the end of certain stages in life, and endings of different kinds. Nostalgia, sadness, melancholy, depression are predominant emotions when people start reflecting of various changes and losses in the setting of the autumn season. Nature is dying and preparing to enter another stage, which will end the cycle of the season. At the same time, the end leads to renewal – represented by the spring season, which follows after winter. In the life of the narrator, we see that an ending is mentioned – that of a romantic relationship. The narrator mentions an episode in the biography of Turgenev that had troubled the Russian writer, and in turn, readers understand, the narrator himself had been troubled by it, since, as readers find out further on, this episode in Turgenev's life echoes a similar one in the narrator's life. Both episodes take part in their childhood – which is a time when they are both receptive and curious about what is going on in the surrounding world, and also very easily impressed by what is going on. The emotional impact on both of them of these similar episodes is obvious, since the experiences are highly intense.

The biographical episode in Turgenev's childhood is about his experience in his father's garden, which looks like a large and wild territory to be explored. It is in this place that the child witnesses a scene where a frog and a snake try to kill, or devour, each other – and this scene seems to cause a psychological and ethical dilemma for the child, as he starts having doubts about what he has heard about God and His goodness:

One summer evening, when he was still a child without knowledge of things, Turgenev wandered through his father's garden, densely overgrown with trees and shrubs. By the weedy edge of an old pond, he came upon the miserable sight of a frog and a snake trying to devour each other. In his innocent, childish heart, Turgenev had immediately doubted the goodness of God… (Nagai, 2023: 18)

Readers understand that the child comes into contact with a harsh, violent reality. Readers notice how this scene happens in a garden, which is connected to God due to the association of the garden with Paradise or Heaven. It was also in a garden where Adam and Eve lived, and where the temptation scene occurred. From a perfect, beautiful, heavenly place, which was the garden, the first human beings were sent into a harsh world, full of suffering, and this world is not understood as looking beautiful. Likely, for young Turgenev, the world as he was hearing about it from stories and fairy-tales, as well as from religious tales, changed with this episode, as he witnessed the violence and cruelty. He may have wondered where was the justice of God in this scene. Nature is no longer illustrated by this scene as an exemplary place, where everything works according to a certain order, where animals, unlike human beings, mind their own business and do not start wars based on the most silly reasons. All of these thoughts can be had by readers, as they start to analyse the case presented about Turgenev's childhood memory. We notice how, from an emotionally traumatic moment, this becomes a moment of philosophically questioning the way in which God is portrayed from what he had heard from the adults around him and from his readings. The entire worldview he had held until that moment seems to have been shattered and to have been radically changed. It is a traumatic experience, in the sense that it is very uncomfortable and is experienced as a shock. The scene Turgenev witnesses contradicts and comes into complete conflict with everything that had made up his understanding and view of the world. It can be surprising to readers that a young child could go through such a philosophical experience, and need to come to terms with his previous understanding of the world vs his present understanding of the world, since the two ways of understanding the world are completely different, and even opposed.

The American Psychological Association (n.d.) defines trauma as follows – and which echoes with the way in which readers perceive Turgenev's childhood experience:

any disturbing experience that results in significant fear, helplessness, dissociation, confusion, or other disruptive feelings intense enough to have a long-lasting negative effect on a person's attitudes, behavior, and other aspects of functioning. Traumatic events include those caused by human behavior (e.g., rape, war, industrial accidents) as well as by nature (e.g., earthquakes) and often challenge an individual's view of the world as a just, safe, and predictable place.

The experience which disturbs the previous picture of reality is caused by nature, in Turgenev's case. It is not, however, caused by a natural hazard, but by his perception of the violent scene where a frog and a snake try to devour each other. The brutality of the scene leads to confusion in Turgenev's case, and we understand that his ways of thinking about life and about the religious understanding of the world, as well as about the perspective offered by religion on the role of God are all completely turned upside-down. His worldview is, from this point of view, completely challenged. In this way, we see how Turgenev's experience qualifies as a traumatic one.

This traumatic experience from Turgenev's childhood resonates with the narrator of the short story *The Fox* by Kafu Nagai, and echoes a disturbing, traumatic experience from his own childhood. Readers see how all elements are coherent, and how they are all tied with each other. The narrator exemplifies to readers how the process of free associations (Freud, 2016) work: he has started off from the setting of the natural world, which leads him to retreat in his study where he remembers about the breakup of a romantic relationship – which, in turn, is a traumatic experience – then moves on to Turgenev's traumatic experience in childhood regarding the scene he witnesses between the frog and the snake, and then moves on to his own traumatic experience in childhood. In fact, readers can understand that the narrator has experienced a trauma, or a shock due to the breakup in the romantic relationship, which makes him wish to make sense of his experience and to put himself back together. On this occasion, he notices traumatic experiences belonging to the others, such as Turgenev. It is easy to better understand your own traumatic experience if we look at those of the others, or if you talk about these experiences with the others. Communication can lead to empathy and to a better understanding and coming to terms with such experiences. Readers can also understand that, currently, the narrator can only think in terms of shocks, traumas, depression, loss, grief, mourning, and sensitivity to change, and this becomes like a framework through which he views the world. He comes across various occasions to see change, to think about shocking experiences regarding reality as not being a safe place, to be confronted with the experience of loss, which is not just the loss of a loved person, but also the loss of certain beliefs. Autumn itself is a suitable background to reflect on all of these issues.

As he goes through Turgenev's account of the traumatic childhood memory, the narrator connects it clearly with one of his own traumatic memories – which is, at first, present in the image of his father's "frightening old garden" (Nagai, 2023: 18), a description which already build the setting where readers expect for a frightening happening to take place. The narrator's account, in his own words, is as follows: "As I read this passage, for some reason I remembered the frightening old garden of my father's house in Koishikawa, where I was born. In those days, already more than thirty years ago, the canal of the Suido district flowed through fields of spiderwort like a rural stream" (Nagai, 2023: 18). Readers notice how a similar image of the garden setting – as wild, overgrown, triggers the descriptive word *frightening* for the narrator. In the case of the scene witnessed in the garden by Turgenev, the scene itself may have been frightening, or shocking, while the garden was simply described as overgrown. The narrator seems to transfer the shocking scene witnessed by Turgenev, with its emotional implications, onto the setting. The garden is, for him, frightening. Readers infer that this can be caused by the incidents he may have, in his turn, witnessed. Apparently, the narrator recalls the past, with the way life went on and looked like in Koishikawa, the place of his birth. He remembers how the places looked like – and readers imply that they looked differently than at the present moment. The readers notice that the narrator may not be yet aware about why he remembers

his father's frightening garden when he reads about Turgenev's account of his childhood experience, which suggests that the traumatic experience is yet to follow, as the narrator continues to go over his memories.

The house of the narrator's father is tied to nostalgia about the time of vassals and "lower-grade retainers of the old shogunate" (Nagai, 2023: 18) – about which his father was nostalgic himself, as he had built his house: "At that time the vacant residences of vassals and lower-grade retainers of the old shogunate were coming on the market here and there. Buying up a group of them, my father built a spacious new mansion, while leaving the old groves and gardens intact" (Nagai, 2023: 18). Once again, readers notice how the narrator returns to the detail about the wild, overgrown garden, just after he mentions details about his father's estate. The details about the wilderness of the garden are presented as follows: "On the stones of the garden, which was just as it had always been, the moss grew deeper and deeper, and the shade of the trees and shrubs grew darker and darker" (Nagai, 2023: 18). While readers know that it is just a garden, it leaves them with the impression that it is a large, wild territory, left to be explored by the narrator during his childhood. The narrator returns to underline the way in which the garden included elements of nostalgia for the past of the estate: "Far back, in the darkest part of those groves, there were two old wells, said to be vestiges of the original households" (Nagai, 2023: 18). At the same time, we notice how the two old wells are located in what is seemingly described as a wilderness, not as a garden, which, in the perception of readers, should be a predictable, safe place. It may also be understandable that, for a child like the narrator, just like for Turgenev in his childhood, gardens would seem large, since they were small. During childhood, we may all recall how we had a different perception of space. We are familiar with accounts and with personal experiences about how childhood homes of our parents or grandparents seem very small when we visit them as adults, comparatively with the way we remember them from childhood. In childhood, all of these spaces seemed very large, and it can come as a shock when we see them again as looking so much smaller when we are adults.

One scary memory for the narrator is the one related to the time when, at the age of four years old, he watched Yasu working about one of the old wells:

> *One evening at the beginning of winter, when I had just turned four, I watched Yasu at work. Having finished the job of getting the pines, palms, and bananas ready for the frost, he broke down the sides of the well, which were covered all over with mushrooms dried white like mold. This is one of my many frightening memories of the garden. Ants, millipedes, centipedes, galley worms, earthworms, small snakes, grubs, earwigs, and various other insects that had been asleep in their winter home, crawling out from between the rotten boards in great numbers, began to squirm and writhe slipperily in the cold, wintry gale. Many of them, turning up their dingy white undersides, died on the spot. With a helper whom he'd brought along, Yasu gathered the day's fallen leaves and dead branches together with the chopped-up boards of the well and set it all on fire. Raking in with a bamboo broom the insects and wriggling snakes that had begun to crawl away, he burned them alive. (Nagai, 2023: 19).*

The narrator thus witnessed how the old well was hiding so many creatures, which were soon killed by the gardener, who set them on fire with everything he had broken down from the well, as he was cleaning the place in the beginning of winter. The narrator uses the word *home* for all of those insects and creatures, who were taken out of the well. The activity of the gardener is seen, by the child, as a violent one, having destructive and deadly consequences for the insects and all the creatures living in the well. The traumatic nature of the experience is visible in the child's reaction to the witnessed scene: "Abruptly bursting into tears, I was led by the hand by Yasu back to the house" (Nagai, 2023: 19). Further on, the area where the gardener worked is still described in a way which suggests the fear of the narrator: "Yasu neatly leveled the ground over the plugged-up old well, but during the spring rains, evening showers, stormy days, and other spells of heavy rain the surface of the ground would subside a foot or two" (Nagai, 2023: 19). The idea of fear and danger is amplified by the restrictions and prohibitions associated with the respective area: "Afterward the area was roped

off and no one allowed to go near it" (Nagai, 2023: 19). The prohibition is even stronger when the narrator's parents directly warn him about not going there: "I remember being told with a special sternness by both my parents to stay away from there" (Nagai, 2023: 19), which makes fear and danger to be all the more associated with the respective area.

The narrator describes the other well as even more frightening: "As for the other old well, it indeed is the most terrifying memory I have of that period, which I could not forget even if I tried to" (Nagai, 2023: 19). We see the intensity of the emotion in this statement, as the narrator even directly mentions that it is his most frightening memory. He mentions why further on: "The well seemed to be extraordinarily deep, so that even Yasu did not attempt to fill it up" (Nagai, 2023: 19). The depth of the well seems frightening for the child, just like the other well had made him feel fear, likely due to the many creatures living inside, as well as due to the cruelty of the gardening works. Readers notice how the same violence is what shocks the narrator, just like Turgenev. While for Turgenev, the witnessed scene is that of cruelty and violence among the animals in their own world, the scene witnessed by the narrator is that of cruelty and violence of man over nature. This detail can be considered all the more disturbing, when readers consider that, for the native religion of Japan, Shintoism, the human beings are not above the natural world, but are themselves part of it. This can make the child in this story to be considered as expressing a truth about the interaction between human beings and nature. On the other hand, readers can be left to reflect over the violence and cruelty existing in the interaction of beings of the natural world as well – insects and other animals. We can see, in this story, the accounts of two children deeply impressed by the violence they witness. We notice that the violence is not between human beings. This suggests, all the more, their sensitivity and acuteness of observation, as well as their ability to interpret behaviour and to reflect on it.

While, at some young ages, children can make proof of sadistic, violent behaviour towards playmates, animals, insects, and other beings from the natural world, without making them psychopaths or persons with mean or violent tendencies later in life, we notice right away that the children in this short story contradict this state of affairs. They impress readers with their maturity of thought and with their sensitivity, as they question the practices of adults around them and of the way in which adults reflect and describe this world, based on a religious perspective – the latter is the case of Turgenev. Readers are struck by the way in which children interpret, critically, the state of the world and the adults' perception of it. They seem to question everything, or certain states of affairs, as a result of their traumatic experiences.

The fact that the narrator in the short story by Nagai (2023) mentions that "I don't know what kind of house now stands on that property, but no doubt the well, with the old tree alongside it, is still there in a corner of the grounds" suggests that, figuratively, the old well and the old fears are still there, as vivid as in the past, for him. The following statement reinforces the fears of the narrator as a child about certain areas of the garden: "All around in back of the well, like the precinct of a shrine that's said to be haunted, a grove of cedars stood in dense, dark quietude both summer and winter. It made that part of the garden all the more frightening" (Nagai, 2023: 19). The sharp shape of the stakes on the fence also contributes to expressing fear and danger: "Behind the grove there was a black wooden fence with sharp-pointed stakes atop it" (Nagai, 2023: 20). The presence of a deserted temple only adds more sense of fear, of feelings that the place is haunted, and even the narrator's father wishes that he could change the setting and make an old town disappear: "On the other side there was, on one hand, the unfrequented thoroughfare of Kongo Temple at the top of a slope and, on the other, a shantytown that my father had always disliked, saying, 'If they would only pull that place down…'" (Nagai, 2023: 19-20). Readers notice how the narrator repeatedly mentions that his father wanted to change the place, the house, the garden, and thus create the world around him as he wants. He is a man wishing to be in control of the surrounding world. The idea of his father as a man wishing to be in control of the setting, surroundings, and of the world around is very much present in the following quotation:

My father had bought up what originally had been three small estates. It was all our property now, but the old well was on a patch of wasteland at the base of a cliff that, since it was far down the

slope from where the house had been built, was almost forgotten about by the people of the household. My mother often asked my father why he'd bought that useless piece of land. My father's reply was that if he hadn't, a slum would have gone up at the foot of the hill. We'd have had to look at dirty tile roofs and laundry drying in the sun. By buying it up and leaving it the same, he kept it nice and quiet down there. (Nagai, 2023: 20).

This quotation also depicts the old well sitting on a wasteland, which suggests a sense of desolation, deserted areas, which can be frightening as they are so uncared about. The narrator completes the impression of his father claiming that he may have had another perspective on the surrounding world, that the world around him may not have seemed as frightening as it seemed for him: "Probably for my father, the sinister forms of the old trees that howled in the wind, wept in the rain, and held the night in their arms were not frightening at all" (Nagai, 2023: 20). Thus, as a child, the narrator is highly aware of the differences in perception of the world between an adult and a child. At the same time, the narrator mentions that he was also afraid of his father, sometimes more than of the natural elements in the garden: "There were even times when my father's formal, angular face seemed more vaguely alarming than the wen-shaped knot of a pine" (Nagai, 2023: 20). The child narrator is, thus, portrayed in his own world of perceiving not just the surrounding environment, and his emotional reactions to it, but also his reactions towards the adults. His father can thus be understood as being situated in a position of authority, and from here the fear could be explained. It is, after all, normal and expected from a child to fear certain adults.

The narrator remembers that, at some point, a thief stole a silk garment belonging to his mother. This robbery changes the narrator's – and not only – perception of the surroundings: "It was not only myself who was afraid. After the robbery, that part of the garden at the base of the cliff and around the old well became a place of dread for everyone in the family except my father" (Nagai, 2023: 21). Readers understand that the surroundings and his fear of them are tied to various incidents, some of which had actually occurred in real life. Once again, in this case, his father is portrayed as a brave person, at least in the eyes of the child.

It was not just this particular incident which led the child to associate the garden with danger and fear. It was all part of the historical context:

The Satsuma Rebellion had just ended, and the world was full of stories of conspirators, assassins, armed burglars, and bloodthirsty cruelty. Dark, paranoid suspicions hovered everywhere in the air. One could not tell when, under cover of night, lurking under the veranda of the stately gated house of a well-to-do person or of a merchant with a big storehouse, listening for the sleeping breath of the master, a terrorist or assassin would thrust his sword up through the tatami mat. (Nagai, 2023: 21).

The entire historical context was, therefore, dangerous, and the burglary was not restricted to one particular incident on the property of the narrator's father. The reasons for his associations of fear and danger with the father's estate and garden were, thus, in some cases, well grounded, and not just part of a child's personal worldview and perception of the surroundings. We realize, as readers, that these elements of fear may be related to universal happenings, as well as to historical, Japanese, incidents. In addition, the presence of the tatami mat sends readers into a strongly cultural related context, that of the Japanese culture. In this way, familiar – or universal – and unfamiliar – or culturally specific – realities are present in this story, in a balanced manner so that readers do not lose their way and are not confused about what is actually going on in this story.

Readers are caught up in a deeply personal view of the world, with deeply personal depictions of fears belonging to the narrator as a child:

There was nothing so unpleasant and frightening as the night. After having a Beniya bean-jam wafer from a shop on Ando Slope as my snack, I would have just started playing house with my mother when the yellow evening sunlight on the translucent paper sliding door would fade away

even as I looked. The wind rattled drearily through the bare-branched trees and shrubs. It started getting dark first by the black walls of the ornamental alcove in the parlor. When my mother, saying that she was going to wash her hands, stood up and slid open the door, it was dusky all through the garden to the base of the cliff, where it was completely dark. Of anywhere on the grounds, the place where it became night earliest was at the base of the cliff, where that old well was. But wasn't it from the bottomless depth of that old well that the night welled up? Such feelings did not leave me until long afterward. (Nagai, 2023: 21).

Readers understand that one of his highest fears was the moment of the night. This can be considered as a common fear for children from all over the world. The narrator remembers the moment when the light of day would fade, just as he would be going through his end of day routine. The darkness gradually sinks in, in parallel with the activities he and his mother are doing towards the end of day. The surroundings seem scary with the arrival of darkness. The narrator feels that the night, or the darkness, came and gather from the depth of the old well, which was endless. He would see the world in this way long after his childhood, as readers understand. Thus, these early impressions of the narrator as a child were very intense. The old well and an old willow tree remain frightening and seen as magic for the narrator for a long time, based on his confession. They have "the force of a natural spell" (Nagai, 2023: 21). The fear of these places are associated, for the narrator, with certain perception of the adults around him – such as his nurse and her perspective of the world based on superstitions – and with various threats by his father:

I wanted to see the frightening thing itself. But when I timidly asked about it, the wet nurse snipped off the buds of my young awareness with the scissors of superstition. As for my father, when he scolded me for disobedience one of his worst threats was that he would drive me out of the house and tie me up to the willow tree by the well. (Nagai, 2023: 21)

The narrator also mentions that such fears were common for the children during those times. Thus, his case may not be viewed as unique, but part of the historical context of the times. In addition, readers are told how the narrator's father practiced archery – and in this case we are speaking about Japanese-culture archery, involving meditation and all the particular culturally-related mindset and sets of values.

One day during the autumn season, the narrator remembers how his father has discovered a fox in his garden. The fox is described by the narrator's father as "a nuisance" (Nagai, 2023: 21) as he tells a young man, called Tazaki, of about sixteen-seventeen years old, with an "imposing physique" (Nagai, 2023: 22). The narrator's father also mentions to this young man that the fox must be living nearby: "It must have a hole around there" (Nagai, 2023: 22). Tazaki and Kisuki – the rickshaw man – together with the narrator's father – start on their search for the fox. The narrator's mother sees the fox as dangerous to Tazaki, as it may bite him. Tazaki is, however, determined to fight with the fox and kill it. In the meantime, the cook believes that "it would be bad luck for the house if he killed the foxgod" (Nagai, 2023: 23). On this occasion, the narrator as a child, together with the readers of this story, find out about – from the cook and from his nurse – about "fox possession and fox curses, instances of people being bewitched by foxes and of the miracles of the fox-god, Takezo Inari, whose shrine was in back of Denzu Temple" (Nagai, 2023: 23). The narrator, as a child, is divided between the traditional perspective on foxes, which is related to magic, and the bravery represented by Tazaki, wishing to fight with the fox. As he witnesses the search for the fox hole by one of his father's friends, the narrator comes into contact with "the purity, coldness, and pallor of an autumn night" (Nagai, 2023: 24).

Time passes and the garden changes its appearance due to the arrival of winter. During the end of autumn and early winter, the narrator becomes a witness to the changing aspect of the garden, as it grown more and more barren: "the appearance of the garden, compared with the time of excitement about the fox, was as changed as if it were another world" (Nagai, 2023: 25). The narrator immediately contradicts the readers' expectations regarding the way he may see the garden based on

the fact that it was barren during the beginning of winter: "I did not think that the garden in early winter was either lonely or sad. At least I did not feel that it was any more frightening than on a slightly overcast day of autumn. On the contrary, it was a pleasure to tread underfoot the carpet of fallen leaves, to walk about amid its crackling noise" (Nagai, 2023: 25). The narrator then remembers that, with the arrival of the moment "the first morning frost did not melt until the afternoon" (Nagai, 2023: 25), something else happened. First, "After that, there was no setting foot in the garden anymore" and, in addition, the family's "house dog had vanished somewhere" (Nagai, 2023: 25). After this, the narrator remembers that his father had refused to get another dog, and from that moment the child played with chicken.

Further on, certain pieces of news are tied with Japanese culture elements – such as palanquins and paper lanterns – but these are associated with negative and scary happenings for a child:

It drew near the end of the year. A man who had been a palanquin-bearer in the old days, lately reduced to making frames for paper lanterns at the foot of the hill, hung himself. At the top of Ando Slope, not far from us, a gang of five thieves broke into a pawnshop and killed a sixteen-year-old girl. An arsonist set fire to a secondary temple in the precinct of the Denzuin. A restaurant called the Tatsumiya, which had flourished on Tomi Slope in the days of Lord Mito, went bankrupt. (Nagai, 2023: 26-27).

Readers begin to notice the associations of such negative happenings with the setting provided for the narrator's childhood. Tazaki becomes associated with negative happenings by the narrator during his childhood, as he witnesses how he reacts to two of his family's servants falling in love and wishing to run away together, and especially by sending the maid back to her parents. In the meantime, the narrator claims that his father remains pleased with Tazaki.

Tazaki is depicted in contrast to the narrator. Tazaki is rough, while the narrator is a sensitive child, about who we find out that he has cried when one of the chickens he was most fond of had been eaten by the fox. Readers find out about typically Japanese details which ground this experience in the setting of the Japanese culture: the nurse helps the child to dress his kimono, there is a rickshaw man, there are bamboo trees nearby.

The scene where the fox is shot is not presented directly. The context of the narrator being kept away from actually witnessing the scene is presented, together with the sound of the gun, and then with the consequences on the paper sliding doors, as well as with the emotional and behaviour reactions of the women and of the child, as they know that the fox has been shot:

[...] I was sternly kept indoors by my mother. With her and the wet nurse, I turned over and spread out as usual the pages of a storybook at the sunken hearth. Unable to stay still, however, I got up and sat down again and again. The only sound of a gun that we heard was the muffled dun of the noonday cannon at Marunouchi. Although so far away, it surprised us on clear days by rattling even the translucent paper sliding doors of our parlor. And yet the sharp report of the gun, shooting the fox dead right at the base of the cliff, would have split both my ears, I thought. The women in the house were as agitated as myself. Wouldn't somebody get bitten by the fox? Wouldn't the fox-god come rampaging into the house? Some of the women were even intoning Buddhist prayers and putting on amulets. My mother, however, gave detailed instructions for the saké treat to be served to all the people of the house. (Nagai, 2023: 26-27).

Some women, the narrator mentions, cling to the image of the fox as a powerful god in Japanese folklore and start intoning some Buddhist prayers. In the meantime, his mother is practically oriented and thinks about welcoming back the men who had shot the fox with sake in order to celebrate. At least, readers think, this is what is expected by the men from her, and she conforms to their expectations and to the usual practices. Readers then are witnessing a scene of cruelty, which is rebuilt by the narrator from what he hears about what had happened:

From what I heard later, the fox, suffocated by the smoking sulfur, had timorously stuck its head out at the mouth of the hole. Seigoro, waiting for it with his axe, had struck the animal a single blow. It was a lucky hit. The blade had split the fox's head right between the eyes, and the fox had dropped dead on the spot. My portly father in the vanguard, carrying his great bow, then Tazaki and Kisuke between them shouldering the long pole from which the dead fox dangled by its paws, and Seigoro and Yasukichi bringing up the rear, an orderly procession appeared at the top of the cliff. (Nagai, 2023: 30).

The brutality and violence of the scene, of the fight between the humans and the fox, is obvious to readers. They understand the dilemmas of the narrator, which are expressed later on, and the parallels with Turgenev's memory, which are related to a high amount and awareness of cruelty and violence. Readers may also start doubting, together with the narrator, the entire worldview built by various cultures, which includes their practices and their perceptions of bravery. The killing of the fox, which is an unquestionable act of what should be done and an act of manly courage and power for most of the men involved, becomes, for the narrator, an occasion for ethical and psychological dilemmas. The women in the family resort to their superstitious worldview regarding the magic attached to foxes and their perception as magical beings in Japanese folklore. The narrator relies on his own emotions and understanding of the world, which is challenged by such practices that are widely accepted in the society of the time.

Readers witness the narrator's reaction when directly faced with the consequences of the fox's killing: "When I saw the axe-cleft skull, the muddy drops of life's blood that dripped from between the clenched fangs onto the snow, I had to hide my face behind my mother's soft sleeve" (Nagai, 2023: 31). The sake banquet which follows the killing of the fox is understood, by readers, to be placed in contrast with how the narrator feels about this act. This practice is placed under a severe questioning through the reaction of the narrator, making readers understand the traditions and practices from a perspective which invites doubt and a critical perspective. At the sake banquet, tw chickens are killed by the human beings to celebrate the killing of the fox. These chickens had been loved by the narrator and taken care of, and he wonders what difference is between the fox, who had killed a chicken for food, out of hunger, and the men, who killed chicken for the party? The narrator puts the following question: "Why did those people hate the fox so? Saying it was because it had killed the chicken, they had killed the fox and two more chickens besides" (Nagai, 2023: 31). Indeed, the act of the fox's killing of a chicken seems guiltless, and natural, out of pure instinct of conservation, as readers may think. The fox may have killed for survival, while the human beings have killed the fox out of pleasure, to prove their bravery, and in addition they have also killed to chicken to celebrate. All of this seems unjust and morally questionable as readers are prompted to reflect on this state of affairs.

This short story by Nagai (2023) shows, in very few words, and, thus, in concise form, the philosophical reflections and dilemmas of the narrator as a child and which can extend to the current dilemmas of the narrator as an adult:

From the struggle of the snake and the frog, Turgenev in his child's heart had doubted the benevolence of God. As soon as I'd begun to read literature, I doubted the meaning of the words 'trial' and 'punishment,' as they are used in the world. Perhaps it was that killing of the fox in the distant past. Perhaps those memories had, without my knowing it, become the source of my doubt. (Nagai, 2023: 31).

Absolute notions such as trial and punishment, which are presented to children in an almost clearly-cut way by adults are questioned by the narrator due to his childhood memory of the killed fox. Such traumatic memories lead children towards a questioning mood. Adults tend to depict for them the world in black and white, while the reality children are confronted with at time such as those described by Turgenev and by the narrator in this short story by Nagai (2023) is understood by them to be complex and nuanced. The shock comes from this difference, between the way in which the

adults portray the world to children, between the principles they express to children, and the way in which children understand the world based on their own experience of it and on their own judgement and observation of the adults' behaviour.

The short story *The Fox* by Nagai (2023) was analysed based on a reader-response approach. According to reader-response criticism, readers react emotionally to a text and they rely on their background knowledge in order to understand and interpret it (Mart, 2019). We notice this process mirrored by the way we see the narrator of the short story by Nagai (2023) as a reader of Turgenev's childhood memory. The narrator reacts emotionally to Turgenev's memory, and then reflects on it based on the background knowledge provided by his personal life experience. Readers of the narrator's experiences rely on their background knowledge about trauma drawn from psychology, as well as on their knowledge about Japanese culture – especially in relation to the symbol of the fox and its association with magic, as well as on their knowledge of the free associations technique from psychoanalysis. With respect to their background knowledge on free associations, they can imagine that the narrator is like a patient in a psychoanalytic session, where he starts making free associations starting from the present-day setting and interacting with Turgenev's childhood memories.

Readers conclude that the short story *The Fox* by Nagai (2023) is more about universal reflections than about realities and mindsets typical of and limited to Japanese culture. The Japanese culture setting offers just an aesthetic, exotic context for Western-culture readers.

BIBLIOGRAPHY:

1. American Psychological Association. (n.d.). Trauma. In *APA dictionary of psychology*. Retrieved June 19, 2026, from https://dictionary.apa.org/trauma
2. Freud, S. (2016). Introductory lectures on psycho-analysis. In *Myths and mythologies* (pp. 158-166). Routledge.
3. Kasulis, T. P. (2004). *Shinto: The way home*. University of Hawaii Press.
4. Mart, C. T. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. *The New Educational Review*, *56*, 78-87.
5. Nagai, K. (2023). *The Fox*. In Tansman, A. *Best Japanese Short Stories: Works by 14 Modern Masters: Kawabata, Akutagawa and More*. Tuttle Publishing.

AN ANALYSIS OF THE SHORT STORY *FLASH STORM* BY TON SATOMI

Irina-Ana Drobot
Lecturer, PhD, Technical University of Civil Engineering Bucharest

Abstract: *The purpose of this paper is to analyse, by using reader-response criticism as a main methodological framework, the short story Flash Storm by Ton Satomi (2023). Reader-response criticism claims that readers react emotionally to texts, and that they also rely on their background knowledge in order to understand them (Mart, 2019). As the paper analyses the Japanese short story based on close-reading, the background knowledge of readers is also introduced, and it relies on cultural awareness, psychoanalysis, the Romantic concept of the sublime, notions of non-verbal communication, as well as intertextuality. We notice a point of intersection between cultural aspects of the Asian and Western worlds: the similar connection with the natural world in Romantic literature and arts and Japanese Zen Buddhism and Shintoism, as well as the accompanying philosophical reflections.*

Keywords: *Zen Buddhism; Shintoism; Romanticism; the sublime; psychoanalysis.*

The short story *Flash Storm* by Ton Satomi (2023) is a story about a heavy summer storm, experienced by a group of Japanese characters, from the time when wearing kimonos was a usual practice. Thus, readers understand that they are reading a story about characters living in traditional Japan, where the cultural realities and distinctions were experienced in a more intense way than nowadays, when the world dresses the same in everyday life, and lives in houses that look, for the most part, similar as well. Servants have also disappeared - but in this short story they are present. Readers become aware of the large extent in which the world is, nowadays, so different from the world in the past. In the past, the world was, visually, very much different and each and every cultural space could be easily told apart. The clues that we are introduced in this short story to the Japanese culture lie in the style of dress, type of clothing, details of the homes, and types and names of servants. Next to the Japanese cultural specificities, we notice that the story is about the episode of a summer storm, and the way in which characters react to it and interact during this time.

The story begins with a detailed description of the natural world, starting with a warning and setting up the expectations for readers about what is to happen quite soon: "The light, at about two o'clock in the July afternoon, bore down intensely everywhere on the wide parade grounds" (Satomi, 2023: 32). The expectations about the storm are set directly from the title: *Flash Storm*. The intense light can be easily associated with the intense heat which is usual before a storm in summer. Readers interpret this first sentence as a warning sign of a storm as they also consider the title of the story. Further on, the focus of the description is on the surrounding nature, on the trees, cicadas, and busy ants. The insects are portrayed as "hard at work even in this heat" (Satomi, 2023: 33). In contrast, the human beings are, as readers notice, absent for the most part. The narrator confirms this, after the long description focusing on the weather and the natural world: "As for human beings, there were none to be seen anywhere" (Satomi, 2023: 33). While the insects continue their activity even in the summer heat, the human beings grow lazy and cannot or hardly pursue their usual activities in these conditions:

> *But no, there was just one, the arsenal sentry standing guard on the wall of the barracks. Of course, even though he was a man, anything like human mental activity had come to a halt in him. His brain simmering steadily like gray soup, he stood bolt upright. Even if the arson of the sun, like a red-hot iron, had touched off a tremendous explosion in the arsenal, surely he would not have budged an inch... (Satomi, 2023: 33).*

The summer heat leads to reduced energy for human activity. This is a usual state of affairs that readers may already have come across and with which they are familiar based on their own

personal life experience. Likely, this is the way human beings work, if we taken into consideration that summer is the time of holidays, and people take a break, at least for some weeks, from their workplace. The guard is a character who is part of the setting, so that readers can understand the extent to which the summer heat can go and the consequences it can have on the human beings.
Further on in the story, readers are introduced to one of the main characters that is going to play an important part in the action. While the beginning of this short story starts with an idle setting and description of the human world, in contrast with the high amount of activity in the animal world, what follows begins to gradually bring some movement into the story:

Just then a certain young man, on his way to see a friend who lived on the far side of the parade grounds, took off his hat in the suburban trolley and let the warm wind that fitfully blew in at the window fan and tease his soft crew cut. His business being somewhat urgent, he had braved the blazing heat, but he dreaded the long walk across the parade grounds. (Satomi, 2023: 33).

This young man is in action, on his way to see his friend. He seems active, just like the insects in the natural world, contradicting the previous impression and description about the human world as rather static and inactive which related to the guard. The young man challenges the readers' perception about the behaviour of the human beings during the heat, perceptions and expectations which were first formed or built up by the narrator. The element of change in the until then rather static situation - underlined by the presence of the descriptive tendencies - is represented by the character of the young man who suddenly appears in this landscape. Further on, readers notice a change in the landscape itself, through the description of the different clouds that appear, as well as through the lights and shadows play in the natural setting:

Suddenly at the southeast corner of the grounds, a cloud of reddish-brown smoke or dust arose. As he looked, it fanned out and hid all the view behind it. Quickly spreading across the field, it created patterns of light and shadow, spiraled about like a tornado and rushed this way like a tidal wave. In less than a minute it had swept across the parade grounds and invaded the grove on the north side. Hit head on, the trees, waving their heads and soughing in wavelike rhythms, were simultaneously deluged with red dust. At the same instant the attacking dust storm was thrown back by the earth wall on the west side, somersaulting as it danced up into the air. Caught by another blast of wind, it whirled crazily and was hurled against the barracks. (Satomi, 2023: 33).

We notice, in this paragraph above, a description of the way in which the summer storm becomes all the more visible. First of all, some clouds move around, of a certain colour. Further on a dust storm becomes visible, showing how the wind grows in intensity. Further on, the blast of wind is mentioned, suggesting the force of this phenomenon. Readers thus come into contact with the way in which the storm is forming.

Further on, readers grow aware of the way in which the young man they had met previously interacts with the strong wind of the storm:

Just then the young man, having gotten off the trolley, happened by. Coming up against this wall of dust at the corner where he'd meant to turn onto the grounds, he instantly clamped down his hat and spun right around so that his back faced the wind. His summer kimono and haori over it were plastered to his body so that his rear outline down to the knot of his obi was clearly shown. Any looseness in his clothes was at once blown out streaming and flapping in front of him. (Satomi, 2023: 33-34).

We notice the way in which the young man's clothes react to the strong wind - and here readers come into contact with the traditional Japanese clothing style for summer. The young man is, thus, wearing a summer kimono. A loose-fitting jacket worn over the summer kimono is mentioned in the quote above: the *haori*. Readers become, in this way, familiar with the traditional Japanese culture

everyday life universe. Nowadays, these types of clothes are worn on special occasions only. Back then in the past, when the action of this short story takes place - although the exact time is not mentioned - these traditional types of clothing were part of everyday life. Readers become aware of how much the world has changed as they read this story and focus their attention on what the characters are described as wearing.

This young man is described as bending in the wind - and readers see the familiar image of a willow bent in the wind, while a more powerful tree is not bending and is broken because of this. This image is familiar to Western culture readers from proverbial short stories. Readers are told the following about the young man coping with the wind storm: "His body was bent from the waist in the shape of a bow. But while leaning back into the wind, he was trying hard to straighten up again. (In a print by Hokusai, a man in a strong wind is also bent over like a bow. But that is a pictorial exaggeration.)" (Satomi, 2023: 34). The image of traditional Japan becomes, thus, all the more visible, through this comparison with a painting by Hokusai.

The young man in this short story begins to feel and experience the summer storm in a way which reminds Western culture readers of the experiences of the Romantics, of awe, wonder and fear (Gulfam, 2024; Pipkin, 1998) as they are facing this instance of the Romantic sublime when coming into contact with natural phenomena such as the summer storm:

Just as he thought, "Don't thunder!" a wave of thunder broke with a roar. Ducking despite himself, he felt an unease as if the thunder were reverberating in his gut. Yet he also felt a deep pleasure, somehow as if he had stood up inside himself. (This kind of extraordinary scene is often accompanied by a sublime extravagance that draws men to it.) (Satomi, 2023: 35)

The narrator illustrates the conflicting attitude of the young man who is reacting to the summer storm. He is, on the one hand, afraid of the thunder, or at least he knows that the thunder can be dangerous, which is why he is precautious and wishes to find shelter, so that he would not be exposed to it. On the other hand hand, the young man sees this scene as an extraordinary experience. His reaction echoes the definition of the Romantics for the concept of the sublime. According to them, the sublime "refers to a heightened emotional and aesthetic experience that is evoked by encountering something vast, awe-inspiring, and beyond human comprehension" (Hakim & Sa'ad, 2024: 6). Indeed, natural phenomena may not always be fully understood and grasped by the human beings. Shintoism (Yamakage, 2006) which is the native religion of Japan, underlines how there are various spirits in the natural world, or small gods, who need to be respected by the human beings - called *kami*. Shintoism underlines the religious veneration of the natural world by the human beings. In addition, based on Shintoist belief, the humans are placed at an equal level with the other elements of the natural world - plants and animals. The human beings are not situated above nature. Thus, the human beings are seen, by the Japanese culture mindset, as a result of what remains of Shintoist beliefs, as part of the natural world. Knowledgeable readers of Japanese culture are aware of their strong connection with and of their respect for the natural world, which is visible in their Zen Buddhist philosophy (Suzuki, 1991). Zen Buddhist masters meditate in a natural world setting. Zen Buddhist monks writing haiku poems relate to a large extent to the natural world. The clues related to the season, which are visible in certain plants that are in bloom or just growing during various times of the year help the poet ground his or her experience into the here and now. This allows the poet to experience a high sense of awareness of the present moment. It is also in relation to the natural world that the Japanese build up their abstract, philosophical reflections. We can give as an example the Cherry Blossoms Festival. During this Festival, the Japanese gather with their friends and families for a picnic on the grass, they watch and enjoy the beauty of the cherry blossoms, while they are also aware of the fact that this beauty will not last for long. The cherry blossoms will soon fade and fall. This is related to the Zen Buddhist philosophy of the transience of this world. Everything is ephemeral and eventually we are going to lose everything and everyone we love. Loss and change are an integral and inevitable part of life, according to Zen Buddhist philosophy. The haiku poem can be a way for Western culture members to practice relating to nature and thinking philosophically by taking over

visual elements from it. We notice that the natural and the human worlds are connected for both Romantic poets and artists, and for the Japanese, based on their Shintoist and Zen Buddhist beliefs and philosophies. Observation of the natural world, in both cases, is strongly connected to philosophical reflections. In parallel with Shintoism and Zen Buddhism, which suggested a psychological, emotional, and philosophical connection and reaction of the human beings with and to the natural world as a surrounding environment, "Wordsworth and Coleridge, as key figures of the Romantic Movement, shared a profound interest in exploring the relationship between humanity and the natural world" (Hakim & Sa'ad, 2024: 6). What is more, the idea from Shintoism that the human beings are a part of the natural world, and that they are not situated above it, can be connected to the Romantic idea of the sublime, which is expressed in the works of Wordsworth and Coleridge as a means to focus on the mysterious aspect of nature, as well as on its transcendental power: "They sought to capture the sublime in their verses, not only as a means of aesthetic expression but also as a vehicle for contemplating the mysteries of existence and the transcendental power of nature" (Hakim & Sa'ad, 2024: 6). For the Romantic poets and visual artists, human beings are portrayed as small and without any control on the natural world. As an example, they can be presented as contemplating large natural spaces, which are wild - with mountains and seas - and they can be standing watching this vastness on a cliff. Human beings in Romantic poems or art can be portrayed as being at large in a sea or ocean during a storm, with their boat at the mercy of the forces of nature. In the short story *Flash Storm*, we notice how the character of the young man has a reaction to the storm which is familiar to the Western culture readers. It can also be familiar to the Japanese culture readers, since the Romantic movement and concept of the sublime transcend cultures and historical times. This reaction and its association with the sublime will return further on in the short story, when the young man has a discussion with his friend's wife. The young man was going to visit his friend, but was caught up in the storm. He goes then to find shelter at his friend's house. The friend is not at home - as he had gone swimming - but his wife is. They exchange, at some point, some impressions about the storm which is very strong and of which they are highly aware. This time, the young man expresses his fear, while the wife claims that she enjoys the storm. In this way, readers notice that the conflicting attitude of the Romantic sublime facing the power of the natural world is divided between two persons. In turn, this splitting of the conflicting attitude, of fascination and fear, suggests the inner conflict of the young man as he is facing both feelings of attraction towards his friend's wife and feelings of - readers imply - guilt since he is faced with a moral dilemma: it would be unfair and immoral for him to betray his friend by giving in to the romantic and erotic attraction he is experiencing for his wife. Readers find out from the story that the young man and the friend's wife are both twenty-eight years old, while the wife's husband and young man's friend is much older. At the same time, this closeness in age is not felt. On the contrary, the wife had always treated the young man as much younger and, thus, she had always behaved in a superior way towards him. This is visible, for readers, in the scene where the wife tells the guest the following: "What a scaredy-cat you are" (Satomi, 2023: 43).

Readers can compare this discussion and interaction between the guest and the wife with their first encounter, where they notice how the guest, arriving at his friend's house, wishes to impress the wife with his courage of having run through the storm towards the house, and, thus, having faced danger:

Just when the first drops of rain like glass pellets had begun to pelt against his straw hat, the young man slid open the lattice door of his friend's house. He was welcomed by his friend's wife, who said her husband had gone for a swim in the nearby river but would soon be back. The young guest, somehow proud of himself like a boy who has gotten himself all muddy in a war game or nicked himself on his fingertip, showed off his yellowish-brown stained tabi and the traces of rain-streaked dust smeared on his sweaty shins. Almost boastfully he told her about the bursts of thunder and gusts of wind that he'd met with on the way. Drawn into the spirit of the thing, the wife became lively and gay. Busying herself, she drew some water for him in a bucket. (Satomi, 2023: 35)

At first, readers are given a description of the context and of the natural world. The courageous deed of the young man seems to be important since he has not necessarily faced direct danger, but instead he has mostly faced the threat of what was about to come. The few raindrops do not seem threatening, yet readers remember the previous description of the strong wind, or of the wind storm, which made the young man bend like an arc. In addition to all this, he has faced a thunder. The actual rainstorm was not in full progress, but it may have started at any time. The young man and the readers were likely thinking ahead and making hypotheses about what was about to come, as they were faced with the clues of what announces a heavy summer rainstorm. Since the beginning of this short story, readers and the young man have been facing what could happen. The strong heat was a first sign that a heavy summer storm could start. Then the windstorm showed the force of nature, followed by the thunder and its associations with the phenomenon of the sublime. Then readers witness how the guest and the wife are sheltered indoors from the storm, yet they are strongly aware of its intensity. Readers witness various conflicting attitudes and emotions: first, the young man is conflicted about how he perceives the thunder, then readers witness a conflictual attitude between the guest and the wife, as sometimes they seem to get close to each other, which means a bit too close, sometimes they behave to each other in a friendly way, sometimes they reject each other or the wife treats the guest in a haughty manner, and sometimes they both seem not so well at ease with the entire situation of them being together in the same house when the wife's husband, who is also the friend of the guest, is not at home.

Readers notice how the story focuses sometimes on the setting related to the natural world and to the natural phenomena, and sometimes to the interaction among human beings, which is the interaction between the wife and the guest, or among the wife, guest, and servants of the house. The presence of the house servants who notice that the guest has stayed overnight in the house in the absence of the wife's husband reinforces the awkwardness of the situation and the way in which this situation is considered morally inappropriate based on the customs and mindset of those times in Japanese society.

The spectacular nature of the summer rainstorm is presented as follows, and as both the young man and the wife witness it: "The guest and the wife, dumbfounded by this torrential downpour—it really was like a vertically plunging river—stood on the veranda and vaguely stared out at it awhile" (Satomi, 2023: 36). Readers can understand that the literal storm going on outside presents in parallel and reflects the emotional storm happening in the inner world of the guest and of the wife. Based on their verbal and non-verbal interaction as depicted during this short story, readers understand - together with the character of the young man - that both of them feel attracted and conflicted morally about their feelings for each other.

Part of the non-verbal interaction and communication (Phutella, 2016) among them can be witnessed by the readers as the guest goes to help the wife close the water gate:

She put out a hand to help. Her cold, wet hand touched the guest's hand. Standing back, he let her try again. Under his eyes, on the wife's perspiring nape, the muscles stood out roundly with the force of her effort or relaxed to their former rounded smoothness. From her soaking-wet clothes, from her skin, the scent of a woman was especially strong... at last the gate slid to. (Satomi, 2023: 37)

They interact non-verbally due to the task they try to do together in closing the water gate. However, their accidental physical touching or their touching and closeness can have further connotations, as the narrator suggests.

The guest is portrayed as what Western culture readers can imagine in relation to the Romantic travellers, who end by travelling by sea on deserted islands or on the sea without seeing any land nearby: "The guest, in this isolated house surrounded and cut off by the storm, was very much bothered by his consciousness that he was alone with his friend's wife" (Satomi, 2023: 38). This isolation from society is, however, only apparent, as readers witness soon the presence of the servants, showing that the guest is not really completely alone with his friend's wife. Readers witness how the

scene where non-verbal cues led to them feeling so close come in contradiction with the guest's moral dilemmas. In addition, readers are told that there was, in the house, a picture from a Japanese tale about which they understand from the context that it echoes the situation and concerns of the guest - and, likely, of the wife, even if in the case of what follows readers are only given the perspective of the guest:

In the darkness there floated up a picture of O-Shichi in the tale by Saikaku, as she lay inside the mosquito net on a night of thunder and rain, murmuring to herself, "Oh dear, the master will scold me for this." On a pilgrimage she had taken refuge in a wayside shrine. The illustration from an old-fashioned storybook of O-Shichi being grabbed by the hand by the rōnin in his stage wig of a warrior's shaven head drew itself in the guest's mind. The round muscles of the wife's nape worked smoothly in his mind's eye... (Satomi, 2023: 38)

The thoughts of the guest interact with his background knowledge of similar situations illustrated in the literature of the Japanese culture. In addition, readers can consider that this story may not have actually been illustrated in a picture in the house; this story may simply have come to his mind, in an attempt to better understand his situation and to frame it from a moral point of view. The guest is caught in a conflict between emotion and reason, between his own wishes and the moral standards and values of the society he lives in, between what he fantasizes about and the moral internalized norms. This inner conflicts is detailed below, with intertextual references (Allen, 2011) to the story he remembers from Japanese culture:

"Even though you're easily swayed by the emotions of a situation, to let yourself act like those characters in old stories who forget themselves because they're alone with a young woman in a dark house in a thunderstorm—it's rating yourself too cheap." The guest tried to upbraid himself. But in the dark a series of sensual apparitions passed before him. As if it was stamped there, he felt the touch of the woman's cold, wet palm on the back of his right hand. (Satomi, 2023: 38)

Readers notice how social norms are internalized by those writing fiction and also by those reflecting on these works of fiction in relation to their own life situations.

At some point, the guest becomes strongly aware of the present moment and of the situation: "He knew that the husband had gone for a swim. But he did not at all know that the guest had dashed into the house just before the downpour began. That was how mesmerized he had been by the thunder. The thought now took hold in him that he was alone with the wife in the darkened house" (Satomi, 2023: 39). This can be considered a moment of enlightenment which is achieved through mindfulness techniques, derived from Zen Buddhist meditation and simplified to be explained and popularized to Western culture members. Such strong moments of awareness, or moments of revelation, when reality is experienced intensely, can be found in Romantic literary works - e.g. Wordsworth's (2017) concept of the "spots of time" -, just as it can be found in haiku poems and Zen Buddhist meditation. Previously, the guest had been presented in his attempt to help the wife with the water gate. Echoing his situation is a young boy who is a servant in the house. As he sees him, the guest thinks: "Until that moment when, working himself up with a desire to do his duty, he had rushed inside the main house, he'd been as good as ignorant of this fact" (Satomi, 2023: 39). The guest sees the young servant boy interacting non-verbally with the wife and mistress of the house similarly to how he had previously done when helping her with the water gate:

But now that he stood face to face with his mistress, it flashed through his mind like a lightning bolt. His knowledge of it at once took on a weird clarity that clung around his heart. From here on he would follow a psychological path that was more or less the same as that described for the guest. He too heard the thudding of his heart. He too regretted having come into the house. And in listening hard to the storm outside as he did so, he was also like the guest. That the wife, with a levity unusual for her, had teased him this way went far to stir up a certain thought in him. In the

darkness before his eyes, he repeatedly visualized and erased the wife's face that had just now sunken into them. Thanks to that "certain thought," this houseboy who was even younger than the guest was finely trembling. There was a tightness in his chest, as if his breath was coming and going only in his mouth. (Satomi, 2023: 39)

The guest sees himself in the situation of the young servant boy and even becomes, at some point, jealous due to their non-verbal interaction. The guest tries to make sense of his own emotions and interaction with his friend's wife, which leads him to take the opportunity to watch the servant boy in his place in order to take a distance from all this situation and to watch it as an observer. He projects his own emotions and reactions onto the young servant boy in an attempt to feel that he is just an observer and not a participant in any similar interaction. It is a reaction of psychological defence on the part of the guest.

The guest also has doubts about whether of not he has interpreted accurately the non-verbal communication established between the wife and himself:

Wouldn't the wife's hand, any second now, reach out to feel how wet his clothes were and happen to touch his hand? It was this fear that made him say "No, not all that much" and move his hand around on his clothes. But in the dark where the wife's voice had come from, there was only silence. He did not know how to interpret it. A fear arose in him that it would be broken by the wife's all-too-innocent surprise attack. Against the dusky light that leaked through cracks and knotholes in the shutters, opening his eyes wide, the guest studied even the faint tremors of air. Suddenly a flash of lightning shone into the room. As he saw her at that instant, the wife's figure had a calmness about it that disappointed him. Leaning on her left hand planted on the tatami behind her, her half-opened right hand lightly resting palm upward on her relaxed, slightly sideways lap, she sat at an angle across from him. His fear had been like a sumo wrestler grappling with himself. (Satomi, 2023: 41)

In the situation described in the above quoted paragraph, the guest attributes to or projects on the wife his own fantasies and wishes. At the same time, in this way, his feelings would be reciprocated. In this fantasy he creates about the wife's reactions, who is responding to his own feelings, the guest finds comfort and wish fulfillment. According to Freud (Freud & Brill, 1999), dreams represent the fulfillment of a wish. However, the language of dreams presents the fulfillment of the wish in a distorted form, which needs to be analysed and deciphered; the wish is rarely fulfilled, literally, in dreams. This only happens in the dreams of very young children, from whom the censorship has not yet been formed. Adults have learned to censor some of their wishes which are considered, based on their education and internalization of social and family norms, immoral. In this case, the guest fulfills directly his wish in his fantasy, while at the same time he feels anxiety about this wish fulfillment.

The guest begins to doubt if the wife had wishes on some occasions in their interaction to suggest something beyond the literal communication: "Had he been wrestling himself again? If the wife's words had only the ordinary, apparent meaning of the like or dislike of thunder and held no hidden message, had he run on a little too far ahead?" (Satomi, 2023: 43). Soon afterwards, the guest believes that he had interpreted correctly the wife's non-verbal communication and interaction between them: "Yet mulling over once more their affected simplicity and their context, he did not think he was mistaken" (Satomi, 2023: 43).

The guest concludes that he is glad he did not give in to his temptation while being in the same house with the wife. The story ends, symbolically, with the return of the husband, about whom the wife was not worried. He had gone swimming before the storm started, yet she was aware that "A very good friend of his lived on the bank of the river where he'd gone for a swim" (Satomi, 2023: 40). She feels calm since she knows "He always invited this man to join him, so it was almost certain that having encountered this sudden storm her easygoing husband was enjoying himself at his friend's house. He was not one to come home if it meant charging through wind and rain" (Satomi, 2023: 40).

Readers understand that the wife's intuition had been correct, since her husband returns after the storm is over. The interaction among the characters is not described. Readers are given to understand that with the presence of the husband - spotted in the distance - all the awkward situation between the guest and the wife can stop. With his return, readers expect everything to return to normal, just as with the ending of the storm.

The natural elements returning to normal lead to a sense of peace. Readers see the storm presented, figuratively, as a conflict between heaven and earth: "Heaven and earth, in the explosion of their magnificent quarrel, the electrical enmity that each had harbored against the other until it couldn't be held back, had bared their hearts to each other. Now both were cool and refreshed, as if they'd revived" (Satomi, 2023: 45). This state of affairs in the natural world parallels the return to normal relationships among the guest, the wife, and his friend. The passage from fantasy to reality, from the upside-down world order which finds a correspondent in the human world, with the guest in the house of his friend, alone with his wife, suggests the movement from the focus on the dark aspects of nature and of human nature to the normal way of functioning of the world. The storm outside finds echoes in the human unconscious, which is explored through self-analysis, which is visible especially in the case of the young man - the guest - on whom the narrator focuses.

Readers can draw intertextual parallels with this short story if they think about Romantic literary and artistic works, of psychoanalytic writings about the unconscious and about fantasies or dreams, as well as daydreams, as well as about the well-known play by Shakespeare, *A Midsummer Night's Dream*, when for one night, the usual order is completely turned upside down.

The short story *Flash Storm* has been analysed from the perspective of reader-response criticism, according to which readers react emotionally to any text and they also rely on their background knowledge in order to better understand the text (Mart, 2019). Background knowledge related to cultural awareness, psychoanalysis, the Romantic sublime, non-verbal communication, indirect communication are part of the readers' background knowledge.

BIBLIOGRAPHY:

1. Allen, G. (2011). Intertextuality. Routledge.
2. Freud, S., & Brill, A. A. (1999). The interpretation of dreams (Vol. 4, p. 1900). Oxford: Oxford University Press.
3. Gulfam, M. (2024). Nature in Romantic Poetry. Nature, 11(6).
4. Hakim, H. Q., & Sa'ad, S. A. (2024). " The Power of the Sublime: A Journey Through the Works of William Wordsworth and Samuel Taylor Coleridge.
5. Mart, C. T. (2019). Reader-response theory and literature discussions: A Springboard for exploring literary texts. The New Educational Review, 56, 78-87.
6. Phutela, D. (2015). The importance of non-verbal communication. IUP Journal of Soft Skills, 9(4), 43.
7. Pipkin, J. G. (1998). The material sublime of women Romantic poets. Studies in English Literature, 1500-1900, 38(4), 597-619.
8. Satomi, T. (2023). *Flash Storm*. In Tansman, A. *Best Japanese Short Stories: Works by 14 Modern Masters: Kawabata, Akutagawa and More*. Tuttle Publishing.
9. Suzuki, D. T. (1991). An introduction to zen buddhism. Grove Press.
10. Wordsworth, J. (2017). William Wordsworth, the prelude. A companion to Romanticism, 193-204.
11. Yamakage, M. (2006). The essence of Shinto: Japan's spiritual heart. Kodansha International.

LITERARY GEOGRAPHY AND THE POETICS OF TRAVEL IN ADRIAN POPESCU'S POETRY

Johana Holt
Lecturer, PhD, „Titu Maiorescu" University of Bucharest
Lazăr Popescu
Assoc. Prof., PhD, „Titu Maiorescu" University of Bucharest

Abstract: *This study aims to highlight the role of travel and literary geography in shaping the poetic imagination of Adrian Popescu, one of the representative voices of the Echinox generation. Drawing on the perspective of geocriticism and the concept of literary geography, the paper examines the ways in which Romanian and European spaces, particularly Italian ones, are incorporated into the poet's lyrical discourse and transformed into symbolic markers of poetic identity. Travel emerges as both an initiatory experience and a mode of knowledge, while poetic geography develops into a network of real and symbolic places that reflects the poet's attachment to the European cultural space and, at the same time, his enduring connection to his Transylvanian roots. Through the interplay of memory, cultural references, and spatial representation, Adrian Popescu's poetry constructs a distinctive poetic universe in which geographical space becomes an essential dimension of cultural identity and artistic expression.*

Keywords: *literary geography; geocriticism; travel; cultural memory; poetic identity*

Adrian Popescu occupies a distinctive place in contemporary Romanian literature, being one of the representative voices of the first Echinox generation. A poet, novelist, essayist, and translator, he emerged on the cultural scene of Cluj in the 1960s, making his debut in the literary journal *Steaua* and contributing, alongside his fellow writers, to the shaping of a literary model characterized by cultural openness, dialogue with the great European traditions, and a rejection of aesthetic provincialism. Spanning more than five decades, his literary activity has resulted in a substantial body of work, at the center of which stands poetry, the genre through which the author most fully defines his artistic identity.

Adrian Popescu's lyrical universe is constructed at the intersection of everyday experience and the spiritual dimension of existence, giving rise to a poetics in which religious sensibility, cultural memory, and contemplation of the world remain in constant dialogue. From his early volumes to the works of his maturity, his poetic discourse displays a remarkable coherence of vision, marked by the recovery of the sacred within immediate reality, the valorization of concrete detail, and the integration of numerous cultural and artistic references into a highly refined lyrical formula.

Alongside his poetic work, his literary activity includes novels, essay collections, travel journals, and critical studies, which complete the profile of an intellectual equally concerned with literary reflection, intercultural dialogue, and the relationship between the aesthetic and the spiritual.

Translated into several languages, including German, French, Hungarian, and Macedonian, and honored with numerous literary distinctions, Adrian Popescu has established himself as one of the significant figures of Romanian literature. His contribution is relevant both to the development of contemporary poetry and to the shaping of the cultural identity of the Echinox generation.

The critical reception of Adrian Popescu's work has been shaped around several interpretative constants that recur, albeit with different emphases, in most commentaries devoted to the poet.

Critics have highlighted both the freshness of his poetic vision and his contemplative disposition, the spiritual dimension of his lyrical discourse, the refinement of his expression, and the density of the cultural references that structure his poetic imagination. At the same time, literary criticism has emphasized the privileged relationship the poet maintains with nature, culture, and space, as well as his ability to transform immediate reality into a universe of symbolic meanings and subtle revelations. From observations concerning the fundamental ingenuousness of his lyrical

perspective to those focusing on the bookish, intellectualized, or religious character of his work, literary critics have outlined the image of an author whose poetry derives its originality from the encounter between sensibility, erudition, and a vocation for poetic transfiguration. In this context, the critical opinions formulated over time provide a relevant picture of the ways in which Adrian Popescu's work has been received and understood within contemporary Romanian literature.

Nicolae Prelipceanu considers Adrian Popescu "an absolutely remarkable talent,"[1] while Nicolae Manolescu noted his "delicate, bloodless imagination and an extraordinary refinement of language." [2]. More directly, Ion Pop, in turn, identified the defining features of this poetry: "The angle from which the poet views the world is that of an intact, primordial ingenuousness. He is a child fascinated by the elemental, natural universe, eager to discover its miraculous existence, another Little Prince for whom every obstacle standing in the way of the secrets of the cosmos has been abolished. The dominant and defining state is one of abandonment to the natural movement of the universe, of a familiar and intimate relationship with the most ordinary realities, within which one continually senses the higher dimension of mysterious ceremonies recalling the very foundations of existence."[3] A broader and more comprehensive assessment is offered by Alexandru Piru: "Adrian Popescu should be placed in the lineage of Blaga, the Neo-Romantics, and the German Expressionists (for instance, Georg Trakl) (...) His debut volume, *Umbria* (1971), is not an evocation of the Italian province where Saint Francis lived, nor of the Valley of Clitumnus celebrated by Carducci; rather, it borrows the grace of the paintings of Fra Angelico or Perugino, Raphael's master, in order to create a pure seraphic portrait."[4]

In turn, the novelist Dana Dumitriu appreciated the personal character of this poetry: "Through the power of his vision and the elegance of his expression, Adrian Popescu seems to me one of the finest poets of the younger generation."[5]

Equally pertinent are the critical observations made by Victor Felea: "Adrian Popescu has turned, with his entire being, toward two inexhaustible sources of substance and beauty, provided one approaches them with love and purity: Nature and Culture, transforming them into a perpetual source of joy and delight."[6]

Mircea Scarlat emphasized the bookish dimension of this poetry: "Extremely frequently in Adrian Popescu's poetry, the literary reference does not in the least sterilize the artist's spontaneity; rather, it introduces a degree of intellectuality that lends the reading strong and refined flavors."[7]

Eugen Simion brings to the forefront both the value and the defining features of this poetry through a series of subtle observations: "Adrian Popescu knows how to reconcile a sense of evanescence with an explosive southern mythology (...) He is a poet of beatitude, yet his symbols always retain a shadowy note that undoubtedly springs from an awareness of the fragility of the world."[8]

Dan Cristea insists on the constructive dimension of this Cluj-based poet: "And indeed, Adrian Popescu constructs and reconstructs a world of his own. We find here a little of everything: geography and erudition, fauna and flora, feeling and historical consciousness, passion and faith."[9]

Space has become one of the privileged categories of literary research in recent decades, a phenomenon that Western criticism has termed the *spatial turn* or *geocriticism*.

The special attention traditionally granted to time and history in literary studies has gradually been replaced in contemporary scholarship by an emphasis on space as a fundamental component of the literary imagination and of identity construction.

---

[1] Nicolae Prelipceanu, *Țara Poetului în Tribuna*, nr 12, 1972
[2] Nicolae Manolescu*, Itinerar critic.Generația 47* în *România literară*, 1972
[3] Ion Pop, *Echinox liric* în *Ateneu*, nr 2, 1972
[4] Alexandru Piru, *Poezia tânără : Adrian Popescu în Poezia românească contempora*nă, vol II, Editura Eminescu, 1975, pp. 303–305
[5] Dana Dumitriu, *Jocul lucid al imaginației în România literară*, nr 21, 1975
[6] Victor Felea, *Adrian Popescu, Câmpiile magnetice;Curtea medicilor* în *Aspecte ale poeziei de azi*, vol II, Editura Dacia, 1980
[7] Mircea Scarlat, *Senzualizarea livrescului* în Amfiteatru, nr 9, 1982
[8] Eugen Simion, *Adrian Popescu, Scriitori români de azi*, volumul IV, Editura Cartea Românească, 1989, pp. 493–506
[9] Dan Cristea, *Câteva rânduri de început* în *Fără vârstă*, Editura Cartea Românească, 1989

Literary geography, an interdisciplinary field, lies at the intersection of literature, geography, cultural anthropology, and the history of mentalities. Its object of inquiry is the manner in which real or imaginary spaces are represented in literary works, as well as the relationship between the experience of place and the construction of artistic discourse. Real geography is not reproduced with precision; rather, literature transforms it into a symbolic space endowed with affective, cultural, and spiritual values.

Bertrand Westphal[10] is one of the founders of geocriticism. He argues that literary space is the result of a continuous interaction between reality, perception, and representation. The places described in a text possess a dual existence: geographical and imaginary. Literary geography is concerned not merely with identifying toponyms or tracing actual routes, but above all with analysing the cultural and symbolic meanings that such places acquire within the work itself.

Franco Moretti[11] proposed a cartographic approach to literature. He demonstrates that the spatial distribution of characters, itineraries, and locations can reveal the deep structures of a text. Literary maps make it possible to observe the relationship between space and the construction of the artistic imagination. Space thus becomes an active factor in shaping both identity and a particular vision of the world.

In poetry, literary geography highlights the ways in which places become nuclei of cultural memory, affective landmarks, and symbols of an existential experience. In the case of travelling poets, space is often associated with the idea of an initiatory journey, of confronting one's own identity with other cultural universes. Travel transforms place into a unique spiritual experience.

This perspective is particularly relevant in the case of Adrian Popescu, whose travel writings complement and illuminate his poetry. In *Italia subiectivă*[12] (1997), Italy is not presented merely as a geographical destination but as a cultural and spiritual landscape. The author constantly associates places with artistic memory, religious experience, and literary tradition, transforming travel into an act of cultural recognition. The volume anticipates many of the spatial configurations that later reappear in his poetry, especially the symbolic centrality of Umbria, Assisi, Venice, and other Italian cities.

Adrian Popescu's lyrical work lends itself particularly well to such a perspective of analysis. His poetic universe is constructed through a vast network of Romanian and European spaces, especially Italian ones. These spaces transcend their function as mere geographical references and become genuine symbols of the lyrical imagination. Umbria, Assisi, Perugia, Venice, Liguria, Transylvania, Bucovina, and Cluj together form a distinctive poetic geography. The concrete experience of travel constantly intersects with cultural memory, literary references, and the spiritual dimension. From this perspective, the analysis of Adrian Popescu's work enables us to highlight the manner in which space becomes an organizing principle of poetic discourse and an expression of a profound European cultural identity.

In Adrian Popescu's poetry, travel may be regarded as a major recurring theme, both because of its frequency and because of its initiatory significance. The poet frequently moves between the space of his homeland, evoking the apple-tree branches of Transylvania somewhere "above Teiuș," and the European space, most often Italy: "I had stepped out of the Roman palace,/ at the end of the Villa Borghese." Yet he immediately returns to the Carpathian landscape and contemplates "the sky overturning itself in Lake Sfânta Ana," an image of unmistakably Neo-Romantic colouring.

A biblical, specifically New Testament, dimension is equally present in his poetry: "I remember places where HE wandered with the Twelve." The poem *Cina* (*The Supper*)[13] likewise revisits a biblical theme.

The poetic imagination imprints upon the discourse a characteristic oscillation between Romanian and European space, in this case predominantly Italian. This constitutes one of the fundamental motifs of Adrian Popescu's poetry, deeply rooted in culture and literary memory: "I was

[10] Bertrand Westphal, *Geocriticism: Real and Fictional Spaces*, Palgrave Macmillan, 2011. pp. 75–110/ pp111-147
[11] Franco Moretti, *Atlas of the European Novel 1800–1900*, Verso, 1998, pp 3-53
[12] Adrian Popescu, *Italia subiectivă*, Iași, Editura Ars Longa, 1997
[13] *Cina*, în vol. *Pisicile din Torcello*, Editura Albatros, București, 1997.

returning with stars upon my hands like Vinea's fishermen from Dobruja,/ thinking of the little fish market in Venice," he writes in *Capela de Iarnă* (*Winter Chapel*).[14]

An indefatigable traveller, Adrian Popescu also displays evident affinities with the Balkan world: "It was spring, shortly before my birthday,/ I had just passed through the small, modest Serbian market towns,/ full of Balkan dust and colourful provincial garments" [15]

The motif of wine offers the poet the possibility of another poetic geography, this time a national one, stretching from the Târnava Valley to Bucovina. It also allows him to evoke (and invoke) the literary critic Nicolae Balotă, who "takes his young friends (twice over provincials)/ to Paris/ to stir the leaves in the Bois de Boulogne and at Pré Catelan" [16]

The same Nicolae Balotă, recalling the summer kitchens of Transylvania, "crosses the Pont Mirabeau and thinks of the Fingerling Bridge/ in Sibiu, where Melchior Cibinensis, the Transylvanian alchemist/ burned at the stake,/ lent him the stature and fervour of Radu Stanca."

There is a conspicuous accumulation of geographical and literary references in this poetry, one that might seem capable of disturbing the clarity of the discourse, yet this never actually occurs. Indeed, the poet explicitly recognizes himself as a *Pelerin*[17] (*Pilgrim*), the title of another of his poems. Yet he is a particular kind of pilgrim, one who combines the sacred with the aesthetic. As he himself declares: "Through the dust of the world, a child with hair full/ of great golden wasps and nocturnal butterflies."[18]

At times, a powerful naturalistic note seems to permeate this poetry: "I cannot remain for long/ lying on my back in the field;/ holy swallows come/ to build a nest/ in the hollow of your body,"[19] recalling the tendency of fourteenth- and fifteenth-century Italian art to reflect the natural world. It is therefore unsurprising that in *Poemul trandafirului* (*The Poem of the Rose*) we encounter verses such as: "Until I too became/ a dark bulb from the South."[20] In other instances, however, one detects a subtle tendency on the poet's part to sketch his own written self-portrait: "An all-wise man/ standing among torches."[21]

The importance of Italy within Adrian Popescu's poetic imagination is also confirmed by his travel book *Italia subiectivă*. The volume reveals a personal cartography of Italy in which historical cities, religious centres, artistic monuments, and everyday landscapes become part of a coherent cultural geography. Rather than describing places objectively, the writer reconstructs them through memory, reading, and emotional participation, a process that closely resembles what geocriticism defines as the transformation of geographical space into literary space.

The title of Adrian Popescu's first volume, *Umbria*, named after the magnificent Italian region situated in the heart of the peninsula, is emblematic of the poet's long journeys transfigured into words. Particularly illustrative in this respect is the poem that gives its title to this debut volume, which received the Prize of the Writers' Union of Romania, and in which we encounter the following lines: "Province of Umbria, Umbria,/ I sense your streets and terraces,/ the serenity and the stars that hover above you,/ a radiant rain purifies you,/ a languid fragrance envelops you,/ a crimson cloud drips over you,/ Shadow and Amber, Umbria,/ to which my lips are no strangers." [22]

The poet displays a profound attachment to the miraculous geography of Umbria, his own "dream land," to paraphrase the title of a poem by Edgar Allan Poe. The poem *After Three Years* describes the poet's return to "the borders of Umbria." Umbrian light is the element in which the poet joyfully immerses himself: "the Umbrian light in which I too bathed happily, in/ the Morning of the World."

[14] *Capela de iarnă*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 21.
[15] *Înainte și după accident*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 25.
[16] *Săniile lui Nicolae Balotă* în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 30.
[17] *Pelerin*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 31
[18] *Prin pulberea lumii*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 37.
[19] *Primăvară*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 40.
[20] *Poemul Trandafirului*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 44.
[21] *Monedele*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 47.
[22] *Umbria*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 49.

His travels are not confined to Umbria alone. Other regions of Italy are equally explored by the poetic imagination. Sicily, Sarsina, Trapani, and Palermo become destinations of the soul's journeys, places in which the poet feels "free as a newborn."

It comes as no surprise, therefore, that this poetic geography also includes the city in which the poet resides, namely Cluj-Napoca. *Oraş-surâs* (*Smiling City*), as the title of the poem itself announces. And yet: "You are not *Civitas Solis*, smiling city, candle/ dripping its hot wax upon my lapels."[23]

We seem to be witnessing a moment of sincere, almost ecstatic wonder, as the poet allows himself to be captivated by the beauties of his homeland: "Before the frost arrives, I travel obediently/ through sweet Bucovina, through my Upper Land,/ the forest shines and the trees appear as magi;/ do you know the land of beech forests?"[24]

The evocation of the carpenter's craft offers the poet the possibility of an imaginary journey, a dialogue in Umbria concerning a figure situated near the Neckar River of the great German Romantics, perhaps at Heidelberg: "Besides, I shall not conceal from you that in Umbria/ I lodged with a carpenter there, *il falegname*, as they call him,/ we laughed at the jokes of Zeus and Apollo,/ 'for laughter makes the blood healthy.'/ Did you not once shelter,/ by the Neckar, in a tower,/ a sick man who wandered upon a winding staircase?"[25]

The poet can nevertheless be located, for he writes his verses in a specific place, as suggested in the poem *Ţevile* (*The Pipes*): "In the western district, in a/ cell of concrete and iron,/ which I sweep myself,/ these are not the suburbs of Heaven."[26] *Suburbiile Cerului* (*The Suburbs of Heaven*) is, in fact, the title of another of Adrian Popescu's poetry volumes.

His brief walk is not random, but guided by a clearly defined purpose: "You went out upon the hills to seek rosehip branches,/ insomniac thistles, nocturnal petals,/ pine branches, ferns rusting among the grasses,/ like the parts of an abandoned engine."[27]

Nothing is accidental, and nothing persists more vividly in the poet's memory than the image and unique charm of the marvellous Italian region of Umbria, to which Adrian Popescu returns time and again. Indeed, one may justifiably regard him as the poet of Umbria. To this land he dedicates a memorable hymn of praise: *"Only you among all the provinces of the pomegranate/ received from the beginning a different gift;/ the springs of Clitumnus rise from within you,/ a strange source."*[28]

The pomegranate now enters the poetic landscape as well, that Mediterranean fruit so prominent in the poetry of Odysseas Elytis and perhaps an emblem of great Mediterranean poetry itself. After the beautiful poetic evocation of Assisi and Perugia, of the hills from which "the red vine is gathered," and despite all these beauties and gifts, the longing for home returns with renewed intensity*: "From you I draw both my roots and my language;/ my blood murmurs in Latin a litany;/ from a lost world I call to you, my distant/ Transylvania."*[29]

A poet of culture and erudition, as some critics have described him, yet also profoundly Mediterranean in spirit, Adrian Popescu would compose, with another Italian region in mind—Liguria—a beautiful poetic homage upon the death of the great Italian hermetic poet Eugenio Montale, who was native to that land. This time, however, it is not the pomegranate that is brought into verse, but the lemon, the fruit so often evoked by Montale in his poetry collections, especially in *Cuttlefish Bones*: *"Dazed, I hold in my hand lemons from your Liguria,/ less beautiful in appearance than the pomegranates of Sicily,/ than the oranges of Alexandria beneath an orgy of reds."*[30]

The subsequent poems, *Carried by a Cloud* and *Where*, likewise contain such literary illuminations, evoking either A.E. Baconsky's *Panorama of World Poetry*, Miguel de Unamuno, the Iberian philosopher, or various images from that same Italy. For the poet knows himself to have

[23] *Oraş-surâs*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, Bucureşti, 2000, p. 74.
[24] *O magică oglindă*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, Bucureşti, 2000, p. 75.
[25] *Un lemnar*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, Bucureşti, 2000, p. 77.
[26] *Suburbiile cerului*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1982, p. 79
[27] *Un fel de poveste nescrisă*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, Bucureşti, 2000, p. 87.
[28] *Laudă Umbriei*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, Bucureşti, 2000, p. 90.
[29] *Idem,* p. 90.
[30] *Lămâi*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, Bucureşti, 2000, p. 91.

remained somewhere within solitude and silence, as he himself emphasizes in the poem entitled *A Thousand Suns*: "I polish a diamond in silence and solitude;/ soon the light of reason will be drowned/ by a dark light, a deeper clarity."[31] He knows that only one possibility remains available to him—that of poetry—and it is precisely for this reason that he implores: "Give me the song. Even if it were the last one." Poetry thus begins to acquire an inner tension. And, like the Romantic poet, he now invokes the shadow, surrendering the discourse to it and allowing it to take the initiative, just as Mallarmé entrusted the initiative to words themselves.

In another poem, *Simple Radiographs*[32], mention is made of "the bony peasant woman from Elba," viewed from a different poetic perspective. It would seem that objects as well—or at least some of them—now become a kind of textual generator, as semioticians might put it, an occasion for poetic experience, a privileged moment of lyrical revelation. Such is the case of the jar of mushrooms: "a jar of mushrooms,/ with their elastic flesh, vibrating, their caps/ still proud and tender, like an adolescent girl living/ in the countryside, dreaming of meeting a Man of Letters,/ conscientiously buying the latest books." There appears here a certain poetic restlessness, for the jar of mushrooms itself becomes an occasion for travel within Adrian Popescu's poetic geography, as can be seen in the following lines: "Certainly, a jar/ of honey from the Caucasus, or unreal wild strawberries/ from Armenia, or perhaps some shadowy blackberries from the taiga,/ would have been more precious; yet this was all I was deemed worthy to bring her from Suzdal, at five thousand metres above the earth:/ a jar filled with a multitude of mushrooms."[33]

In another evocation of Serbian space, in the poem entitled *Kratca domaca*[34], the promise of writing becomes linked to maritime fascination, to the allure of the Adriatic Sea: "Holding, one by one, your slender waists, I promised/ my friend that I would write a poem about the Adriatic." There is here a slightly elusive atmosphere; the poet experiences a sense of mélange that he himself cannot fully explain.

Initiatory in nature, the poet's imaginary journey leads not to the end of the night, as in Louis-Ferdinand Céline, but rather into literary space itself, into the realm of writing: "*Everything I desired, I possessed. Impossible journeys/ and stellar friendships."*[35] This becomes an opportunity, in the poem entitled *Thirty-Two* (the poet's age at the time), to evoke his friends: *"Corneliu Popel, Daniel Turcea, my friends,/ stand a little more in the light, my eyes are weak,/ I can scarcely make you out*."[36] The poet's imaginary journeys sometimes lead toward Antiquity itself, as in the poem *The Last Day of Autumn*, a season particularly congenial to Adrian Popescu's poetics of the imagination: *"Antonius, the slave girls bring you emeralds in yellow vessels*."[37]

In the poem *Eastern Latin*, we encounter the author's written self-image, his lyrical self-portrait: *"I have not come here to sell honey or Transylvanian wheat,/ nor to purchase the smile of consuls or seek honours;/ an Eastern Latin, accustomed to cold and wind,/ I mostly remain silent, as people do in our parts*."[38]

Like a series of labyrinthine journeys, Adrian Popescu carries us from Sicily to the bridges of Venice and those of Leningrad, to the cities of Transylvania and Silesia, to Poland, the Nile Delta, and Germany's Black Forest Mountains, allowing his imagination to roam across greater and lesser distances in poems such as *Grandfather's Glasses*, *New Year's Eve*, *Polonaise*, *The Woodland Lineage*, and *On the Amber Road*.

Beyond the mere evocation of places, Adrian Popescu's poetic geography functions as a system of cultural and spiritual correspondence. The spaces traversed by the poet are never neutral; rather, they bear a symbolic charge derived from their history, culture, and memory. Italy, and Umbria in particular, represents the centre of this affective geography. It is not merely a travel destination,

---

[31] *O mie de sori*, în vol. *O mie de sori*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1997, p. 67.
[32] *Simple radiografii*, în vol. *Suburbiile cerului*, Editura Eminescu, București, 1982, p. 47.
[33] *Un borcan de ciuperci*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 103.
[34] *Kratka Domaca*, în vol. *Suburbiile cerului*, Editura Eminescu, București, 1982, p. 38.
[35] *32*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 107.
[36] Idem, p.107
[37] *Ultima zi de toamnă*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 116
[38] *Latin Răsăritean*, în vol. *Umbria*, Editura Vinea, București, 2000, p. 140

but a privileged space of harmony, light, and encounter with the fundamental values of European culture. By contrast, Transylvania emerges as a space of origins, roots, and profound identity.

Between these two symbolic centres unfolds the poet's lyrical itinerary. Travel serves not merely a descriptive function but becomes a means of self-discovery and of recovering a spiritual unity. The places visited are constantly filtered through culture and reading, which explains the frequent references to writers, philosophers, painters, and historical figures. In this sense, Adrian Popescu's geography is a culturalized geography, one in which the concrete experience of space is complemented by the experience of books and learning.

The distinctive quality of this poetry lies in its capacity to transform real geography into an inner geography. Venice, Assisi, Perugia, Liguria, and Bucovina are not merely points on a map, but genuine territories of memory and sensibility. Space thus becomes one of the fundamental principles of poetic construction, contributing to the definition of a lyrical identity that is profoundly European while remaining faithful to its own cultural roots.

The significance of travel in Adrian Popescu's work is further reinforced by *Italia subiectivă*, a volume that functions as a complementary text to his poetry. The same places, cultural references, and spiritual landmarks recur in both genres, suggesting the existence of a unified imaginative geography. Poetry and travel writing thus participate in the construction of the same symbolic map, one that connects Transylvania with the Mediterranean world and local memory with European cultural heritage.

The analysis of Adrian Popescu's work from the perspective of literary geography highlights the fundamental importance of space in the configuration of his poetic universe. The places evoked by the poet possess not merely a descriptive value; rather, they participate actively in the construction of meaning, becoming vehicles of cultural memory, spiritual experience, and identity. Travel represents one of the constants of this body of work, while the lyrical itineraries unfolding between Romanian and European space transform poetry into a genuine exercise in knowledge and cultural reflection.

A privileged position is occupied by Italy and, in particular, by Umbria, a recurrent space that concentrates the aesthetic and spiritual values of Adrian Popescu's poetic imagination. At the same time, Transylvania, Bucovina, and other Romanian spaces function as landmarks of belonging and affective memory. Between these two symbolic coordinates develops an original poetic geography, in which the direct experience of places is interwoven with reading, culture, and contemplation.

Through the density of its cultural references, through the spiritual dimension of travel, and through the transformation of space into an organizing principle of lyrical discourse, Adrian Popescu establishes himself as one of the contemporary Romanian poets for whom geography becomes a form of poetry, while poetry itself becomes a privileged mode of symbolically inhabiting the world.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cristea, Dan, „Câteva rânduri de început”, prefață la Popescu, Adrian, Fără vârstă, București, Editura Cartea Românească, 1989.
2. Dumitriu, Dana, „Jocul lucid al imaginației”, în România literară, nr. 21, 1975.
3. Felea, Victor, „Adrian Popescu. Câmpiile magnetice. Curtea medicilor”, în Aspecte ale poeziei de azi, vol. II, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1980.
4. Manolescu, Nicolae, „Itinerar critic. Generația ’47”, în România literară, 1972.
5. Moretti, Franco, Atlas of the European Novel 1800–1900, London–New York, Verso, 1998.
6. Piru, Alexandru, „Poezia tânără: Adrian Popescu”, în Poezia românească contemporană, vol. II, București, Editura Eminescu, 1975, pp. 303–305.
7. Pop, Ion, „Echinox liric”, în Ateneu, nr. 2, 1972.
8. Popescu, Adrian, O mie de sori, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1997.
9. Popescu, Adrian, Pisicile din Torcello, București, Editura Albatros, 1997.
10. Popescu, Adrian, Suburbiile cerului, București, Editura Eminescu, 1982.
11. Popescu, Adrian, Umbria, București, Editura Vinea, 2000.
12. Popescu, Adrian, Drumul strâmt, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
13. Popescu, Adrian, Italia subiectivă, Iași, Editura Ars Longa, 1997.
14. Prelipceanu, Nicolae, „Țara Poetului”, în Tribuna, nr. 12, 1972.
15. Scarlat, Mircea, „Senzualizarea livrescului”, în Amfiteatru, nr. 9, 1982.
16. Simion, Eugen, „Adrian Popescu”, în Scriitori români de azi, vol. IV, București, Editura Cartea Românească, 1989, pp. 493–506.
17. Westphal, Bertrand, Geocriticism: Real and Fictional Spaces, New York, Palgrave Macmillan, 2011.

THE WORKS OF ION CREANGĂ: OUTLINING POSSIBLE TRANSCULTURAL APPROACHES

Imola Katalin Nagy
Lecturer, PhD., Sapientia University of Cluj-Napoca

Abstract: *In this study, we aim to examine the works of Ion Creangă from a perspective centered on two key aspects: the relationship between Creangă's works and folklore, and the parallels found in Hungarian folk literature. There are at least three perspectives through which the folkloric character of his works could be analyzed: the perspective of narrative structure, the perspective of characters, and the perspective of language. Ion Creangă draws his inspiration from folklore, but he is also a generator of folklore through the process of refolklorization of his works. We provide a synthesis of the folkloric meanings and implications in Creangă's work, reviewing the possible folkloric sources of his work and offering research avenues for future scholarly investigations by broadening the scope and opening up to Hungarian folk texts with which Romanian fairy tales share fundamental geocultural parallels and similarities.*

Keywords: *Ion Creangă; tales; folklore; source; transcultural; Hungarian*

Introducere

În acest studiu dorim să abordăm problematica operei lui Ion Creangă dintr-o perspectivă care implică două puncte cardinale: relația operei lui Creangă cu folclorul respectiv paralelismele care se regăsesc în literatura folclorică maghiară. Există cel puțin trei perspective prin care caracterul folcloric al operelor sale ar putea fi analizat: perspectiva structurii narative, perspectiva personajelor și perspectiva limbajului. Ion Creangă își trage inspirația din folclor, dar este și generator de folclor prin procesul refolclorizării operelor sale. Facem o sinteză a semnificațiilor și implicațiilor folclorice în opera lui Creangă, trecând în revistă posibilele surse folclorice ale operei sale și oferind trasee de cercetare pentru investigații științifice viitoare, prin lărgirea arealului și deschiderea către texte populare maghiare cu care basmele românești prezintă paralelisme și similitudini geoculturale fundamentale.

Trăsăturile folclorice ale operei lui Creangă

Majoritatea criticilor, de la Maiorescu la Călinescu, De la Ibrăileanu la Iorga îl consideră un scriitor sau povestitor poporal/popular. Exegetul Ovidiu Bîrlea îl consideră un frate al povestitorilor populari: „genul proxim al operei lui Creangă este povestea populară românească în haina ei moldovenească și cercetarea literară trebuie sa pornească de aici. Creangă face parte din aceeași familie cu povestitorii populari, de care totuși se distanțează peste așteptări: e fratele genial al acestora. e sunt comune același patrimoniu prin moștenire, același aer de familie, aceleași mijloace de realizare, decât că scânteia geniului a dat roadele cuvenite numai la Creangă. [...] Creangă a fost ajutat nu numai de ceea ce se numește talent, ci și de privilegiul unei culturi, de grad mulțumitor și mai cu seamă de posibilitățile pe care le oferea creația prin scris" (Bîrlea, 1967: 229-230). Apropierea și compararea lui Creangă cu scriitori precum Rabelais, La Fontaine și Perrault nu este nici întâmplătoare, nici gratuită, ele fiind justificate până la un punct, și contribuind la înțelegerea mai ușoară a configurației operei crengiste. Chiar și în ciuda numeroaselor comparații cu operele unor autori universali renumiți, Bârlea (1967) subliniază că unicitatea și individualitatea stilistică a lui Creangă sunt apreciate mai bine în contextul măiestriei narative a povestitorilor populari tradiționali. Creangă a avut și epigoni, printre care Bîrlea îl numește pe Tudor Pamfile, care a și editat mulți ani revista de folclor „Ion Creangă" (1908—1921) (Bîrlea, 1967: 231). Comparațiile însă nu ajută întotdeauna înțelegerea: „ Cu cine poți compara pe Creangă pentru a i stabili originalitatea? Ce formule de folclor prelucrat mai mult sau mai puțin îndemânatec l-au precedat ? […] A numi pe bineintenționații Miron Pompiliu, At. Marienescu, prieteni cu Eminescu sau pe T. Arsenie, N.D. Popescu și chiar pe Ispirescu nu este în nici un fel suficient. Creangă ar fi apărut sigur și fără

lăudabilele lor strădanii, fiindcă momentul istoric o cerea. După ce generația pașoptistă descoperise creația folclorică, a urmat, în etapa de formație a statului național, intrarea în literatură a marilor scriitori țărani" (Dumitrescu Bușulenga, 2017: 68).

Creangă s-a inspirat din bogatul patrimoniu popular și din viața rurală, țărănească pe care a văzut-o și a trăit-o din perioada anilor petrecuți la Humulești până la perioada din mahalaua Țicăului. *Modus operandi* cu care a scris a suscitat interesul exegezei, mulți critici încercând să definească felul în care el transforma elementele populare în opere literare remarcabile sau să surprindă mecanismele metamorfozei unor povești folclorice în creații culte. El a folosit ca resurse basmele, narațiunile cu caracter moralizator și povestiri cu tâlc, poezii și creații tradiționale și limbajul colocvial. „Considerat, rând pe rând, culegător de basme, rapsod popular, geniu oral etc, Creangă scapă, în mod evident, unei caracterizări unice. Opera sa nu se raportează la nimic din ce s-a scris în literatura română, constituindu-se într-un micro-univers închis si inexplicabil, suficient sieși. Ibrăileanu îl numește un Homer al nostru, opera sa fiind o epopee în care trăiesc credințele, eresurile, datinile, obiceiurile, limba, poezia, morala, filosofia poporului." (Crintea, 2023: 91)

Creangă a preluat și integrat esența culturală, limba populară și înțelepciunea arhaică a locului său natal, a oamenilor cu care a venit în contact, transformând basmele și povestirile populare într-o operă literară extraordinară și apreciată. El nu a fost un culegător de folclor, ci un creator care a redat viața rurală și mentalitatea țărănească cu un umor sănătos, robust, pe alocuri licențios chiar și un limbaj deosebit de viu, de expresiv și de colorat.

Există cel puțin trei perspective prin care caracterul folcloric al operelor sale ar putea fi analizat: perspectiva structurii narative, perspectiva personajelor și perspectiva limbajului.

Perspectiva structurilor și cadrelor narative se remarcă prin integrarea și transformarea miturilor, a motivelor din povestirile populare cum ar fi conflictul dintre bine și rău, maturizarea și îmbinarea acestora cu elemente din realitatea înconjurătoare). Numeroase povestiri se înscriu în tradiția orală, comunicând direct cu cititorul și incluzând exclamații și interjecții care reproduc un dialog față în față.

Perspectiva metamorfozei personajelor se traduce în primul rând prin prin umanizarea unor personaje tipice creațiilor folclorice (animale, ființe supranaturale care trăiesc , se comportă și reacționează ca și oamenii). El a încadrat elementele supranaturale într-un context uman și pământesc, conferind personajelor trăsături, defecte și dialoguri specifice țăranului român. „Poveștile și povestirile scriitorului relatează întâmplări tipice pentru realitățile sătești, proiectate în fabulos. Creangă pornește de la modelele folclorice, însă, trebuie să reținem – scrierile sale se deosebesc de creația populară. Eroii lui Creangă se comportă ca niște țărani, într-o lume echilibrată, armonioasă, lipsită de mister; într-un univers cunoscut omului simplu, în care forțele binelui se confruntă cu cele ale răului pentru a le învinge." (Crintea, 2023: 91)

Perspectiva limbajului trebuie menționată din cauza tipicului limbii pe care o folosește, care îl face o provocare constantă pentru traducători (cultura paremiologică, expresii, zicători, regionalisme, arhaisme, oralitatea stilului, formule introductive sau de încheiere, dialogurile, tendința ironică). Totuși ar fi o greșeală să socotim limba personajelor lui Creangă sau limbajul din opera crengiană în ansamblu o variantă autentică, nelucrată, neșlefuită artistic, crede Zoe Dumitrescu Bușulenga: „ Creangă nu se înrudește în nici un fel cu vreun alt povestitor român, iar stilul său este dintre cele mai „făcute", adică e lucrat cu o mare meșteșugire și adaptat, în toate componentele lui, marii arte satirice pe care o reprezintă arta scriitorului. Dar aceasta este o eroare pe care o comit foarte mulți străini, filologi dintre cei mai vestiți, care cred că au găsit în Creangă o sursă de limbă autentică, nealterată, moldovenească." (Dumitrescu Bușulenga, 2017: 44). Ba mai mult, Creangă este mult mai mult decât un povestitor popular sau un culegător de texte populare, pe de o parte prin prin caracterul jocular al scrierilor sale, pe de altă parte prin unicitatea unora dintre temele cu care operează, unele nefiind trecute în niciunul din cataloagele de basme populare (*Inul și cămeșa, Acul și barosul* sunt piese unicat, nefiind prezente în niciun folclor crede Bîrlea, 1967 sau *Povestea lui Stan Pățitul*, crede Dumitrescu Bușulenga, 2017). „Dacă Creangă ar fi povestit în felul acesta toate operele sale inspirate din teme folclorice, el ar fi putut să fie pus într-adevăr în rândul prelucrătorilor de folclor talentați, dar obișnuiți, ca Perrault sau frații Grimm, sau s ar fi putut vorbi de acel „nichts Gemachtes an ibm",

de care pomenea inexact Weigand. Din fericire, cu *Povestea lui Stan Păţitul*, scriitorul reintră în registrul său preferat, cel jocular, unde se regăseşte pe sine cu toate particularităţile artei sale. Povestea, publicată în *Convorbiri literare* din 1 aprilie 1877, e o poveste cu draci din acelea în care Creangă excelează; dar aci nu mai e vorba de conflict şi întreceri între erou şi diavoli, ca în Dănilă Prepeleac, ci de un pact special. După Boutière, tema din *Povestea lui Stan Păţitul* nu e reprezentată în România decât prin povestea lui Creangă." (Dumitrescu Bușulenga, 2017: 83)[1].

Crintea (2023: 88-89) stabileşte următoarele filiere de apropiere a textului crengian de folclor: tonul glumeţ, provincialismele, jocurile de cuvinte, proverbele şi zicătorile care dau, toate la un loc, caracterul oral aparte ale acestei scrieri, care „se deosebeşte prin umor, printr-un stil naiv şi capricios popular" (Crintea, 2023: 89).

Cocieru (2020) încearcă să stabilească acel modus operandi al scriitorului prin apel la ceea ce exegeza spune despre acest lucru: „Cercetătorii fondului folcloric al creaţiilor lui Ion Creangă au încercat în lucrările lor să surprindă câteva momente-cheie importante pentru o atare investigaţie. Au fost cercetate izvoarele şi variantele poveştilor crengiene, precum şi paralela dintre arta de narator proprie scriitorului şi reproducerea folclorului de către culegătorii acestuia. Rezultatele obţinute au demonstrat o „atitudine literară activă" (Apostolescu Mihai) pentru proza populară şi contribuţia personală în crearea basmelor, printr-o detaşare de modelul folcloric aflat în permanentă transformare şi de modalitatea de repovestire a folcloriştilor-culegători." (Cocieru. 2020: 516)

Cimpoi (2001) îl vede pe Creangă puntea de legătură dintre creaţia folclorică şi literatura cultă „Creangă este liantul direct dintre folclor şi literatura cultă […] Creangă îşi trage substanţa medulară din însăşi arhetipalitatea; este arhetipal genuin, în formă pură […] un autentic *homo folcloricus*, conservator şi arhaic" (Cimpoi, 2001: 109). După Coceriu (2020), principalele caracteristici folclorice ale operei lui Creangă sunt următoarele: prezenţa formulelor de început, mediane şi finale, forme lingvistice populare, limbajul specific regional şi paremiologia, „tehnica mimetică, a personificării, prozatorul imprimă personajelor-animale trăsături umane […] numeroasele procedee cu efect „incantatoriu" spicuite din particularităţile limbii vorbite, populare, ale celei ţărăneşti în speţă: frecvenţa dialogului şi a monologului, interjecţiile, repetiţiile, onomatopeele, exclamaţiile, conjuncţia şi cu rol narativ, expresiile idiomatice" (Cocieru, 2020: 517).

Jean Boutière, este cel care abordează printre primii opera şi sursele folclorice ale lui Creangă în teza sa de doctorat publicată la Paris, *La vie et l'oeuvre de Ion Creanga 1837-1889.* Deşi urmează metoda geografică a lui Aarne, şi analizează îndelung temele folclorice din opera lui Creangă, Boutière nu reuşeşte că recunoască ţesătura de relaţii intertextuale dintre textele lui Creangă şi basme populare ale popoarelor din proximitatea românilor, cum ar fi cele ale ruşilor, de exemplu: „Boutière se opreşte îndelung asupra fiecărei teme folclorice din poveştile clasificate, în prealabil, după criteriile lui Aarne, o confruntă şi o apropie de variantele româneşti, apoi de cele străine cunoscute, pentru a stabili aria ei de răspândire. În acest scop, foloseşte toate studiile şi culegerile pe care i le punea la îndemână folcloristica europeană, de la Sébillot la Şăineanu, dar citind puţin, probabil din pricina necunoaşterii limbii, folcloristica rusă. Măcar într-un singur caz, această lacună este izbitoare: în legătură cu Ivan Turbincă, unde şi eroul şi tot lexicul povestirii poartă urmele certe ale unei influenţe ruseşti puternice, criticul menţionează variantele aromâne, franceze, din numeroase regiuni italiene, spaniole etc., fără să pomenească măcar de o posibilă înrudire cu vreun basm rus." (Dumitrescu Bușulenga, 2017: 43).

Bîrlea observă poiesisul crengian şi crede că modalitatea principală este fecundarea schemei narative populare cu scene şi detalii realiste, cotidiene: „Unul din procedeele de căpetenie prin care povestea prinde viaţă în gura unui povestitor talentat, este altoirea unor scene şi detalii realiste din contemporaneitate pe schema tradiţională a naraţiunii populare." (Bîrlea, 1967: 143)

[1] Remarcăm totuşi o variantă în limba maghiară în volumul lui Orbán Dénes, 1997, *Úz-völgyi népmesék*, Szentendre: Kiadó Tillinger Péter műhelyében, disponibil pe https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/bolondos-mesek/sztan-akinek-oerdoeg-volt-a-szolgaja

Variantele folclorice care preced publicarea textelor sale

Sursa de inspirație a poveștilor scrise de Creangă au fost poveștile și basmele auzite în copilăria sa, de la bunicul, de la ceilalți, așa cum el însuși mărturisește în *Amintiri din copilărie*: „Cu noi şedea şi Bodrângă, un moşneag fără căpătâiu, însă de tot hazul. Pentru puţină mâncare şi câte-oleacă de paşcă de cea de trei ocă la para, slujea toată casa: tăia lemne, aţâţa focul, aducea apă, mătura, **ne spunea la poveşti nopţi întregi**, şezând cu nasul în tăciuni, şi ne cânta din fluier: Doina, care te umple de fiori, Corăbiasca, Măriuţa, Horodinca, Alivencile, Ţiitura, Ca la uşa cortului, hore şi alte cântece sculăţele ca aceste, de jucam până ce asudau podelele şi ne săreau talpele de la ciubote cu călcăie cu tot, că doar acum o dădusem şi eu pe ciubote" (Creangă, 2014: 61-62).

Ion Creangă are ca model folclorul, dar este și generator de folclor prin procesul refolclorizării operelor sale. „ Preluate din folclor, basmele lui Creangă întruchipează fiecare în parte o variantă a unui model de o largă circulație. Reintegrate ulterior prin folclorizare în circuitul viu al creației populare și în acest fel sporind și procesul de variere al modelului inițial, vor desemna o serie de nuanțări stilistice ale aceleiași realități." (Cocieru, 2020: 518) Caracterul folcloric al operei lui Creangă este un tip de realism statornicit în timp și transmis din generație în generație: „Creangă, răzeș moldovean, s a născut și s a format într-o lume din care a luat rezultatele unei experiențe de gândire și simțire milenare. De aci clasicitatea concentrată, folclorică a conținutului operei sale, care exprimă, de cele mai multe ori, datele unei viziuni despre lume coincizând cu aceea populară și în care viața, faptele, împrejurările, personajele, structura lor morală sunt nude, ca cele din folclor, din basmul popular mai ales. Dar topirea acestora într-un amestec nou, răsfrângerea lor pe planul literar și învăluirea lor în ficțiune și exagerare conștientă, într-o tonalitate majoră specifică artei satirice dă naștere unei opere noi și viguroase, al cărei realism rămâne mereu proaspăt, ca acela al unor opere din Renaștere. Prima trăsătură constitutivă a realismului lui Creangă stă în înrudirea viziunii despre lume a scriitorului cu cea populară, care afirmă cu putere existența materială a lumii și crede în ea cum crede în marea forță vitală și în bucuriile simțurilor care o exteriorizează." (Dumitrescu Bușulenga, 2017: 213)

Din acest motiv, în acest studiu trecem în revistă doare acele creații care au variante folclorice înainte ca scriitorul humulestean să își publice operele, variante care preced, prin urmare opera lui, putând constitui, teoretic, sursa pentru scrierea operelor culte.
Iată câteva din variantele care preced opera lui Creangă:

Titlu și tipologie	Informații
Ivan Turbincă (Aa. Th. 330 B)	numără 37 variante, din care trei publicate înaintea lui Ivan Turbincă, iar subtipul 330 B alte 25 variante, toate posterioare anului 1878 (Bîrlea, 1967: 40)
Povestea porcului (Aa. Th. 425 A)	se cunosc în total 71 variante, din care 6 anterioare variantei Creangă (Bîrlea, 1967: 48)
Povestea lui Harap Alb (Aa. Th. 531 + 513)	basmul este întrucîtva puțin răspîndit la noi, fiind atestat numai în 16 variante 62, culese însă din toate provinciile țării și de la aromânii din Pind. Toate variantele sunt ulterioare basmului lui Creangă (Bîrlea, 1967: 64-65). Cu toate acestea, Știefănucă, (1937) vorbește de 2 variante populare mai vechi.
Dănilă Prepeleac (Aa. Th. 1415 + 1063-1094, 1149)	cunoaștem 12 variante românești ale acestei snoave, una din ele fiind anterioară lui Creangă (Bîrlea, 1967: 88-89)
Făt-Frumos, Fiul iepei (Aa. Th. 301B)	un basm neterminat, publicat postum în „Convorbiri Literare", XXXII (1898), 15 mai. Tipul este atestat în toate provinciile în 56 de variante, din care primele două au fost culese în prima jumătate a secolului al XIX-lea, deci înaintea textului crengian. (Bîrlea, 1967: 101)

Despre *Ivan Turbincă* Bîrlea precizează că „Potrivit clasificării Aarne-Thompson, variantele românești pot fi grupate în două subtipuri: subtipul Toderică (330 A), în care eroul cere de obicei trei lucruri fermecate care au puterea să dețină la comandă etc. și subtipul Ivan Turbincă (330 B), în care eroul cere de obicei o traistă fermecată în care să intre oricine la comandă, păcălind și pedepsind pe draci și moartea strîngătoare de suflete etc. Unele variante sînt ambigue, eroul primind între obiectele

fermecate și un sac sau o tabachere în care poate fi recluzionat oricine — adesea chiar Sf. Petru sau îngerii raiului. Subtipul 330 A numără 37 variante -— din care trei publicate înaintea lui Ivan Turbincă — iar subtipul 330 B alte 25 variante, toate posterioare anului 1878". (Bârlea, 1977: 40)
Despre *Harap Alb* Bîrlea scrie că este fără îndoială cel mai frumos basm al lui Creangă și din întreaga noastră literatură, în același timp și cel mai lung din repertoriul humulești anului. Aceasta a făcut pe unii cercetători să creadă că *Harap Alb* ar fi îmbinarea mai multor basme pe care Creangă le-ar fi sudat. Presupunerea e falsă, fiindcă toate episoadele basmului se înlănțuiesc în chip armonios, realizînd un tot unitar, cu o schemă compozițională clară, firească și completă. [...] Organicitatea variantei Creangă este verificată de altfel de înseși variantele folclorice ale basmului, unele din ele avînd chiar episoade mai numeroase". (Bîrlea, 1967: 64-65)

Deși Bîrlea (1967) nu a identificat nici o variantă anterioară publicării basmului cult *Harap Alb*, Ştiefănucă (1937) vorbise cu trei decenii înainte de cel puțin două variante pe care el le-a cules într-un sat basarabean, Iurceni, cu toate că înainte nu se știa de existența unor variante basarabene: „Se cunosc cinci variante la basmul „Harap Alb" al lui 1. Creangă: două din Muntenia: Tugulea, Caracâz Viteazul, una din Moldova: Moşneagul de aur, două din Transilvania: Impăratul florilor, Petrea şi o variantă din Bucovina: Voinicul florilor. Din Basarabia nu se cunoaşte nici o variantă la acest basm. (Jean Boutitre. *La vie et oeuvre de Ion Creangă*, Paris 1930 p. 130). [...] La început m'am gândit că acest basma ajuns în sat pe calea cărţii şi din gură în gură a intrat în repertorul de basme al satului. Am continuat totuşi să transcriu basmul până la sfârşit şi din cât îmi aminteam de „Harap Alb", vedeam că, prin unele părţi, basmul lui Isai Tâmbure se depărtează de cel a lui I. Creangă. Altă dată, am văzut că apar în țesătura unui alt basm câteva motive din acelaşi basm al lui I. Creangă „Harap Alb", cari nu existau în prima variantă. Frumuseţea şi bogăţia motivelor înrudite cu cele pe cari le ştiam din basmele lui Creangă, m'au făcut să mă gândesc, dacă nu cumva mă aflu în. apropiere de izvorul tuturor basmelor lui I. Creangă. Am început să-mi îndrept cercetările în această direcție" (Ştiefănucă 1937: 7-8).

Versiunile populare originare din Iurceni sunt mai sumare din punct de vedere al detaliilor; dialogurile sunt mai scurte, personajele par niște siluete fără contur clar, iar acțiunea este de obicei redată într-o manieră destul de succintă. Diferențele și detaliile care-l determină pe Ştiefănucă (1937) să considere cele două variante basarabene posibile surse pentru textul lui Creangă se rezumă la următoarele: „În structura variantelor culese la Iurceni apar, alături de personajele şi motivele cunoscute în „Harap Alb," altele nouă. Prima variantă ne vorbeşte de un împărat care are trei fete şi nu trei feciori ca la Creangă. Fata cea mai mică, îmbrăcată bărbăteşte, pleacă la împăratul Verde ca să se lupte şi nu ca să-l moştenească. Spânul şi vrăjtoarea lipsesc. Pe drum se întâlneşte cu vestiţii eroi, Gerilă, Flămânzilă şi Sătilă, cari o întovărăşesc la drum ca să o ajute la nevoie. Aceste personaje apar ca niște personificări ale fenomenelor naturii: Gerul, Foametea şi Seceta şi chiar poartă aceste nume. În „Harap Alb" se vorbeşte numai despre Setilă că este „fiul Secetei". Dacă aceste basme ar fi venit pe calea cărții, desigur că aceste personaje şi-ar fi păstrat numirile din Creangă. Variantele de la Iurceni cunosc două personaje neîntâlnite în „Harap Alb" şi anume Huțuțup cel cu 24 de pietre de moară legate de picioare şi bate iepurilii în fugi cu zenunchii şi strigi că Dumnedzău i-o dat ziți leneşi. Al doilea personaj e „sel cu harcu" (arcul) care în puşcă țânțariu în nantu seriului, în baierilii inimii[2]. Varianta Aliman se aseamănă în structura sa mai mult cu „Harap Alb" , iar Bou Roș cu basmul „Țugulea" de P. Ispirescu![3]). In a doua variantă, la care începutul e cu totul altul decât la „Harap Alb", apar, în locul furnicilor şi albinilor, un peşte, un vultur şi un purice. Funcțiunea acestor personaje, insecte şi păsări e aceeași ca în toate basmele: să-l ajute pe Fiogari ca să scape de toate încercările grele la cari îl supune împăratul Verdeş." (Ştiefănucă, 1937: 8-9).

Dănilă Prepeleac este un basm care combină mai multe tipuri: „schimbul dezavantajos (Aa. Th. 1415) și întrecerea în puteri și isteține cu zmeul (diavolul) — ceea ce putea duce la presupunerea

[2] Personajul paralel din folclorul maghiar se numește *Jóltaláló* „Cel care nimerește cu arcul" cf. https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/n-734DB/nagyeheto-nagyihato-nagyfazhato-nagyhajigalo-nagyszalado-734FD/?type=jump&nfo=Lexikonok&dest=Lexikonok%5ENeprajz-Lex-hatan+a+vil%C3%A1g+ellen

[3] Basmul românesc este disponibil în traducere în limba maghiară pe https://mek.oszk.hu/06000/06068/06068.htm

lui Th. Sperantia și L. Șăineanu — nemărturisită explicit — că îmbinarea lor ar fi opera povestitorului humulești. [...] Problema a fost reluată de Al. Dima [...].” (Bîrlea, 1967: 88-89).

Paralelisme cu literatura maghiară

Problema analizei textelor din culturi populare din apropierea geografică a teritoriilor românești poate totuși ajuta comprehensiunea mecanismelor de transmitere, de migrare sau de preluare de motive, prin contactele culturale nemijlocite pe care românii le-au avut cu vecinii. Utilitatea comparațiilor transculturale cu scopul descoperirii modelelor este explicată și de Zoe Dumitrescu Bușulenga, care face trimitere la un studiu semnat de Al. Dima, *Baza folclorică a povestirii lui Creangă: Dănilă Prepeleac*, care „demonstrează convingător, prin descoperirea unei mostre folclorice ruse, basmul *Ivanco, fiul ursului*, existența contaminării chiar în poveștile populare. Astfel, domnia sa ajunge la concluzia că nu Creangă a realizat o sinteză de tipuri de povești în Dănilă Prepeleac, ci, așa cum a intuit și Boutière, el a urmat un model aflat în folclorul țărilor limitrofe.” (Dumitrescu Bușulenga 2017: 78)

În privința variantelor basarabene ale basmului *Harap Alb* remarcăm prezența personajelor menționate de (Știefănucă, 1937), Huțuțup și cel cu 24 de pietre de moară legate de picioare şi fuge mai repede decât iepurii și așa și cel cu arcul, care nimerește țânțarul în zbor direct în inimă sau Fiogari, fiul cățelei. Huțuțup este un personaj paralel cu personajul *Nagyszaladó* „Cel care aleargă mult” din basmele populare maghiare (a se vedea *Dicționarul etnografic maghiar*)[4], este un erou mitic din basmele populare maghiare, dotat cu puteri supranaturale, care apare alături de tovarășii săi (cum ar fi *Fanyűvő*/Strâmbă-lemne, *Vasgyúró*/Frământă-fier sau *Kőmorzsoló*/Sfarmă-piatră), iar trăsătura sa cea mai caracteristică este că dispune de o viteză remarcabilă, chiar și având 24 de pietre de moară legate de picior.

Un alt aspect care poate fi investigat este prezența unor basme crengiene în inventarul de basme al populației de ceangăi maghiari. Este vorba, pe de o parte, de volumul semnat de Orbán Dénes, 1997, *Úz-völgyi népmesék* „Povestiri din valea Uzului”, un volum de basme culese din satele Csinód /Cinod și Egerszék/Eghersec. Aici regăsim basme în limba maghiară precum *Sztán, akinek ördög volt a szolgája* (p. 51) „Stan care avea ca slujitor un drac”, *A fehér szerecsen* (p. 80) „Harap alb”, *Pekála a maga falujában* (p. 119) „Păcală în satul său”.

Gheorghe Bogdan-Duică publică în paginile revistei *Făt Frumos* (1930 anul V, nr. 1, 1930 pp. 5-10.) studiul *Variante ungurești la Ion Creangă*, unde dezbate problema paralelelor ungurești la Ivan Turbincă. El arată că a identificat două variante maghiare ale poveștii *Ivan Turbincă*, primul fiind în volumul lui Horger Antal, *Hétfalusi csángó népmesék* „Povești ciangăieşti din Săcele”, publicat la Budapesta în 1908, la paginele 64-69 povestea lui Ivan Turbincă in varianta maghiară *Szent Péter és a katona* „Sfântul Petru şi cătana”. „Este povestea lui Turbincă-al lui Creangă. Este o poveste ceangăiască și ușor de trecut în Moldova, „unde ciangăii sunt populaţie veche” precizează Bogdan-Duică (1930: 5).

A doua variantă maghiară este o poveste culeasă pe la 1820 de către Gaál György în colecția de basme în trei volume intitualtă *Magyar népmesegyűjtemény* „Culegere de basme populare maghiare”, publicată întâi în 1822 la Viena și apoi în 1847 la Pesta în ediția lui Kazinczy Gábor și Toldy Ferencz[5]). Basmul maghiar *A szökött katona* „Dezertorul” se află în primul volum (p.104-110). Gheorghe Bogdan-Duică (1930) publică și traducerile în limba română ale acestor texte, ceea ce face posibilă compararea textelor și a structurilor narative.

Bîrlea (1967: 135) recunoaște similitudinile dintre textul românesc și cele maghiare, dar ezită să analizeze sau să ia în discuție orice filieră sau posibilă migrare transculturală și/sau translingvistică: „Intr-adevăr, varianta aceasta are asemănări vizibile cu multe variante moldovenești și ardelene. Isus îl trimite pe sf. Petru, prefăcut cerșetor, de trei ori la un soldat care-i dă trei creițari. Deși sfătuit să ceară raiul, acesta cere punga cu tutun fără sfîrșit, plosca cu rachiu neterminabil și un sac cu bîta ce bate și deține la comandă. La crîșma bîntuită de draci, îl bagă și-i bate în sac, silindu-i să aducă aur

[4]Magyar néprajzi lexikon https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/
[5] Disponibilă pe https://www.gutenberg.org/files/39299/39299-h/39299-h.htm

mult, care rămîne cîrciumarului. Moartea e chinuită în sac și eliberată cînd promite că nu-l va lua. Dracii nu-l primesc în iad de teamă — ba zidesc în juru-i o cetate - dar ia cele 99 de suflete și le duce la rai unde e primit. Celelalte variante prezintă alte elemente: pe lîngă sacul și bîta fermecată, soldatul mai cere o pîine, o ploscă cu vin, o șuncă și o pipă ce nu se mai termină, sau pipa fără sfîrșit și cărți de joc cîștigătoare etc. Moartea nu apare în varianta a II-a, iar în a III-a e înlocuită cu un înger deținut de sacul miraculos. Elementele religioase sînt mai accentuate decît în variantele românești." (Bîrlea 1967: 135)

Basmul neterminat, publicat postum *Făt frumos fiul iepei* este un caz la fel de interesant dacă avem în vedere aceste trasee transculturale prin care motive și structuri narative migrează dintr-o cultură în alta sau dacă abordăm felul în care două culturi se influențează și se îmbogățesc reciproc datorită contactelor directe sau indirecte. Considerat un text nereprezentativ pentru stilul lui Creangă, este totuși un tip de basm bine reprezentat în teritoriile românești, cu destul de multe variante, unele publicate, altele nepublicate. Fiind un text rămas în manuscris, nu cunoaștem data elaborării, motivele pentru care a rămas neterminat, dacă au existat variante anterioare sau e primul *draft*, după cum nu cunoaștem nici de unde Creangă a preluat povestea.

În volumul *Poveștile lui Creangă* Ovidiu Bîrlea (1967: 101-103) enumeră la basmul *Făt Frumos fiul iepei* 33 de variante populare publicate respectiv 23 de texte nepublicate. În *Mica enciclopedie a basmelor românești* (Bîrlea, 1976: 179) basmul apare la articolul *Făt Frumos*, la categoria basmelor în care eroul principal este de proveniență miraculoasă: „El poate avea origine animală, detaliu adăugat numelui generic: *F.F. fiul oii, F.F. fiul iepei, F.F. fiul vacii,* în aceste cazuri el fiind protagonistul basmului AT 301 B, cunoscut și sub alte nume (*Tei Legănat, Ion năzdrăvanul de lut, Craiovisin, Petre fiul oii, Busuioc fiul vacii. Frunză verde, Rujănic voinic* etc." (Bîrlea, 1976: 179).

Prima variantă populară publicată este, în opinia lui Bîrlea (1967:101) basmul *Lupul cu capul de fier*, de Zeyk János[6], în *Studii de istorie literară și folclor*, 232 (Cuci-Luduș). *Lupul cu capul de fier* este un personaj binecunoscut în literatura populară maghiară. Povestea apare fie ca text de sine stătător, fie ca o continuare sau o contaminare a tipului de basm *Vaca roșie* sau *Vaca fermecată*[7] AaTh 511A; *Viteazul ucigaș de balauri*, AaTh 300 sau *Mama trădătoare*, AaTh 315. Se cunosc 29 de variante din întreaga arie lingvistică maghiară. Catalogul internațional de basme populare înregistrează sub acest număr de tip doar variante maghiare, deși în patrimoniul de basme francez acest tip are compoziția AaTh 300–AaTh 315–AaTh 361, iar în patrimoniul de basme românești apare ca AaTh 511 A+AaTh 361 – AaTh 1199A. În plus, sunt cunoscute variante săsești transilvănene, dar și variante germane, sud-slave și rusești de pe teritoriul Ungariei[8]. Un basm cu titlul *A vasfejű farkas* „Lupul cu capul de fier" apare și în volumul lui Antal Horger, *Hétfalusi csángó népmesék* „Povești ciangăiești din Săcele" (p. 58).

Observăm printre variantele basmului *Făt frumos fiul iepei* numeroase creații din zona Moldovei, precum:

- publicate

Petre, fiul oii, în Th. M. Arsenie : Noua colecțiune de basme, 163- 172, reprodus în Calendarul pentru basme pe 1877, 74—80 și în Conv. Literare, X X X (1896), nr. 8, 107- 131;
Tei legănat, Sfarmă Piatră, Strîmbă Lemne și Șchiopul cu barba cit cotul, în I. G. Sbiera : Povești poporale românești, 80-89;
Dunăre Voinicul, de P. Ispirescu, în Conv. Literare, X IX (1885), 391- 397; reprodus în Voința națională, II (1885), nr. 313; în Almanah literar fi ilustrat, I (1886), 129-135, în Rumänische Revue, III (1887), 388-395 etc.;
Ion Făt Frumos fiul iepei, în Floarea Darurilor, II, nr. 25-31(Diocheți-Panciu); reprod. în N. Mateescu : Povești alese, 1-51;
Frați de cruce, în C. R. Codin : Făt-Frumos, 106- 128;
Cal de zmeu, leu paraleu, sau Craisin fiul vacii, în C. R. Codin Cal de zmeu, 3-27 (Priboieni-Găești);

[6] A se vedea Zeyk János munkáji (I – IV., Nagy-Enyed, Kolozsvár, 1832 – 1845).
[7] https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/a-veres-tehen
[8] https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/v-74097/vasfeju-farkas-a-7412B/

Craiovean fiul vacii, în C. R. Codin; Nevasta leneșă, 106- 109;
Vasile a popii, în Al. Vasiliu: Povești și legende, 123- 132 (TătărușiPașcani);
(f. titlu) în Țărănismul, V (1929), nr. 21, p. 13- 14;
Tei legănat, în O. Bîrlea: Antologie, I, p. 8 (Bughea de sus-Muscel).

- Nepublicate:

Făt-Frumos fiul oii, în A.I.F., i. 18188 (Albești-Muscel);
Fiul iepei, în E. N. Voronca, A.I.F., ms. 4752, p. 131- 132;
Busuioc fiul vacii, în T. Pamfile, ms. 5094, 6-8;
Tovarăşi cu Sfarmă Piatră, Paharul, în A.I.F., E. N. Voronca, ms. 4752, p. 108- 109. 41. *Făt-Frumos cu părul de aur*, în A.I.F., i. 13254 (Fundu-Moldovei-Cîmpulung);
Cu Strîmbă-Lemne, în A.I.F., mg. 2800-2801a (Stînca-Tg. Neamț);
Cu Tei Legănat, în A.I.F., mg. 2812c (Mălini-Fălticeni).

Evident, variante ale acestor texte se regăsesc și în celelalte regiuni. Am decis să selectăm doar variantele moldovenești, pentru a le putea compara cu repertoriul de basme ceangăiești, cu scopul de a vedea dacă este posibil să fie vorba și de fenomenul numit *cross-pollination in blended communities*[9] sau transferul creativ-cultural în comunitățile mixte.

Făt Frumos fiul iepei de Ion Creangă (respectiv variante folcorice precum *Fiul iepei, Fiul oii, Fiul vacii*) se află în relații transtextuale și transculturale strânse cu unul dintre cele mai vechi basme populare maghiare, *Fehérlófia*, atestată în toate teritoriile lingvistice maghiare în foarte multe variante[10]. Printre variantele maghiare trebuie să menționăm și basmele ciangăiești *Tehen Páhincs* (p. 91) și *Johófia Jankó* (p. 105) din volumul cules de Laura Iancu (2002), *Johófiú Jankó. Magyarfalusi csángó népmesék és más beszédek* „Jankó, fiul oii. Povești populare și alte narațiuni ale ceangăilor din Magyarfalu/Ungureni". Însă basmul ceangăiesc a fost atestat și în 1873 (Magyar nyelvőr - 2. köt. 8. füzet 1873. augusztus 15), unde Pfeiffer Júlia, publică un text intitulat *Mese a Lófi Jankuru* „Basm despre Jankó fiul iepii" cules din zona Göcsej, o zonă din vestul Ungariei, fostă zonă de prisăci sau de indagines pe vremea Ungariei medieval arpadiene. Prezența aceluiași basm (cu singura diferență: *fiul iepii* în vest și *fiul oii* în est) în fostele zone de marcă a Regatului Ungariei medievale demonstrează că basmul a fost răspândit peste tot arealul lingvistic maghiar și s-a păstrat în zonele periferice mai conservatoare din punct de vedere lingvistic.

Un alt text care trebuie menționat este basmul ceangăiesc, cules în Tărlungeni/Tatrang *Erőntúlvaló* „Preavoinic" (Horger, 2001, p. 101), care este o variantă a basmului despre fiul iepei. În aceste basme ceangăiești eroul se naște într-un mod supranatural (având o ascendență miraculoasă, animală), un rol central îl joacă depășirea probelor, a încercărilor, procesul transformării, al maturizării și înfrângerea tovarășilor care trădează.

Lazăr Șăineanu (1895) trece în revistă câteva basme maghiare care au în centru personajele binecunoscute din basmul lui Creangă: „în versiunea maghiară Păstorul Pavelă, după ce fu alăptat 7 ani, eră în stare să smulgă arborii cei mai țepeni. El se întovărăși cu Frânge-lemne, cu Frâcă-petră, și cu Frămintă-feri. Pe când unul rămase să gătească, se pomeni cu ună pitică cu o barbă ascuţită, care-i rupse pântecele și-i mâncă bucatele. Pavelu îi legă barba de un arbore, dar în lipsa-i scăpă şi fugi în lumea subpământână" (Șăineanu, 1895: 564).

Într-un studiu viitor vom aborda paralelismele dintre basmul maghiar *Fehérlófia* (care este arhitextul celorlalte variante de tipul *fiul iepei, fiul vacii, fiul oii*) și basmele românești: *Făt Frumos fiul iepii* de Ion Creangă, *Voinicu Ierculean, ficioru iepii*, cules de Petre Ugliș Delapecica, *Fiul iepei*, cules de Simion Florea Marian, *Fiul iepii*, cules de Ion Nijloveanu respectiv *Ion Făt Frumos fiul iepei*, cules de Neculaie Mateescu.

[9] https://www.open.edu/openlearn/languages/more-languages/language-on-the-move-migrating-literature-and-zachary-richards-cajun-tales, un fenomen specific societăților multilingve, unde comunitățile creează așa numitele povești hibride care îmbină cuvinte, expresii sau povești, mitologii din mai multe limbi, dând naștere unor tradiții narative noi, transculturale.
[10] Aspect la care vom reveni în viitoare studii

Concluzii

Ion Creangă nu este un narator obișnuit sau un culegător de texte populare. Ceea ce îl face foarte special este stilul său original, caracterul oral al limbajului și o viziune aparte, care cuprinde o undă de umor satiric. Particularitățile distincte ale personajelor contribuie în mod semnificativ, amplificând dinamica narativă care dă viață stilului. În acest studiu am făcut o sinteză a semnificațiilor și implicațiilor folclorice în opera lui Creangă, trecând în revistă posibilele surse folclorice ale operei sale și oferind trasee de cercetare pentru investigații științifice viitoare, prin lărgirea arealului și deschiderea către texte populare maghiare cu care basmele românești prezintă paralelisme și similitudini geoculturale fundamentale. Cercetările viitoare care vor aborda aceste paralelisme vor putea avea în vedere structurile narative, personajele, animalele, metamorfozele personajelor, numele personajelor, numele locurilor respectiv amprenta folclorică a limbajului, formule de început, umor, formule de politețe, de adresare, etc.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bârlea Ovidiu. 1967. *Poveştile lui Creangă*. Cluj: Editura pentru literatură.
2. Bârlea Ovidiu. 1976. *Mică enciclopedie a poveștilor românești*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
3. Bogdan-Duică, Gh. 1930. Variante ungurești la Ion Creangă. *Făt Frumos.* 1930 anul V, nr. 1, 1930. 5-10.
4. Boutière, Jean. 1976. *Viaţa şi opera lui Ion Creangă*. Iași: Editura Junimea.
5. Cimpoi Mihai. 2001. *Sinele arhaic. Ion Creangă: Dialecticile amintirii şi memoriei* (eseu). Iași: Princeps Edit.
6. Cocieru, Mariana. 2020. The aesthetic transfiguration of folklore into the creation of Ion Creangă. In: Iulian Boldea, Cornel Sigmirean, Dumitru Buda (coord.). *Paths of Communication in Postmodernity*. Târgu-Mureș: Arhipelag XXI Press, 2020. 513-520.
7. Creangă, Ion, 2014. *Amintiri din copilărie. Poveşti. Povestiri*. București: Humanitas. https://humanitas.ro/assets/pdf/Ion-Creanga_Amintiri-din-copilarie.pdf
8. Crintea, Ana. 2023. Ion Creangă și folclorul. In *Oportunități de implicare a tinerilor în procesul de cercetare*. Chișinău, Moldova, 4 mai 2023 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88-91_53.pdf
9. Dumitrescu Bușulenga, Zoe. 2017. *Ion Creangă*. Putna: Editura Nicodim Caligraful. https://www.putna.ro/resurse/admin/carti/Ion-Creanga.pdf
10. Horger Antal. 2001. *Hétfalusi csángó népmesék*. Négyfalu: Disz Tipo Kiadó.
11. Iancu Laura. 2002. *Johófiú Jankó. Magyarfalusi csángó népmesék és más beszédek*. Velence: Somhegyi Kft.
12. Kovács Ágnes (coord.). 1988. *Magyar népmesekatalógus 2. A Magyar tündérmesék típusai. (Aa Th 300-749).* Budapest: MTA Néprajzi Kutatócsoport. https://nti.abtk.hu/images/adattar/mese/mnk2.pdf
13. Orbán Dénes. 1997. *Úz-völgyi népmesék*, Szentendre: Kiadó Tillinger Péter műhelyében, https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/bolondos-mesek/sztan-akinek-oerdoeg-volt-a-szolgaja
14. Pfeiffer Júlia. 1873. Mese a Lófi Jankuru. Magyar nyelvőr - 2. köt. 8. füzet (1873. augusztus 15.). 370-371. https://real-j.mtak.hu/5962/1/MagyarNyelvor_1873.pdf
15. Şăineanu, Lazăr. 1895. *Basmele române în comparaţiune cu legendele antice clasice şi în legătură cu basmele popórelorŭ învecinate şi ale tuturorŭ popórelorŭ romanice: studiu comparativŭ*. București: Lito-Tipografia Carol Göbl.
16. Ştiefănucă, Petre. 1937. *Două variante basarabene la basmul „Harap Alb" al lui I. Creangă* Chișinău: Tipografia „Tiparul moldovenesc".
17. *Magyar néprajzi lexikon* https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/ Accesat 13 iunie 2026

18. https://www.gutenberg.org/files/39299/39299-h/39299-h.htm Accesat 13 iunie 2026
19. https://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/a-veres-tehen Accesat 13 iunie 2026
20. https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/v-74097/vasfeju-farkas-a-7412B/ Accesat 13 iunie 2026
21. https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-neprajzi-lexikon-71DCC/n-734DB/nagyeheto-nagyihato-nagyfazhato-nagyhajigalo-nagyszalado-734FD/?type=jump&nfo=Lexikonok&dest=Lexikonok%5ENeprajz-Lex-hatan+a+vil%C3%A1g+ellen Accesat 13 iunie 2026
22. https://www.open.edu/openlearn/languages/more-languages/language-on-the-move-migrating-literature-and-zachary-richards-cajun-tales Accesat 13 iunie 2026
23. https://mek.oszk.hu/06000/06068/06068.htm Accesat 13 iunie 2026

REALITY AND ILLUSION IN THE MEMOIRS OF A SURVIVOR

Alina-Dana Vișan
Lecturer, PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca, University Center Reșița

Abstract: *Doris Lessing's inner space novels tackle her characters' inner journeys. This paper presents Doris Lessing's novel* ***The Memoirs of a Survivor*** *which consistently uses illusion as if it were reality. The novel is about Emily's personal growth and the guardian's help in this process. The guardian, who remains unnamed, passes through the wall into Emily's inner world, where she finds chaos and tries to make order out of it.*

Keywords: *survivor; reality; illusion; memoirs; narrator.*

Introduction

The Memoirs of a Survivor analyses a middle-aged woman who becomes the guardian of a little girl, Emily. The novel is about Emily's personal growth and the guardian's help in this process. The guardian, who remains unnamed, passes through the wall into Emily's inner world, where she finds chaos and tries to make order out of it.

The Memoirs of a Survivor which consistently uses illusion as if it were reality. In this novel, "an attempt at autobiography", as the author says, the inner and outer space are revealed in Emily, a child, a personification of the narrator who leaps into the fantastic through rules made from a ground of cruel reality. The realm of magic is a place behind the narrator's living room wall to which she can sometimes retreat, but from her windows the storyteller watches things fall apart.

Reality and Illusion in *The Memoirs of a Survivor*

In *The Memoirs of a Survivor* Lessing cannot give up on the collective, even though it exists not in the streets but only as an ideal in the realm of the mind. The scheme of the book portrays this realm as a place behind the narrator's living room wall to which she can sometimes retreat. As culture slips backward, reversing the stages of civilization, the narrator discovers that "two worlds," the public, social space, and the private, interior spaces of the mind: "lay side by side and closely connected. But then one life excluded the other and I did not expect the two worlds ever to link up" (*The Memoirs of a Survivor*, p. 25). At the end of the novel, a straggling huddle of cannibalistic children pins three adults in the narrator's apartment until finally the wall deteriorates altogether and everyone - even the children - escapes into the space behind the wall. This "link up" between the two worlds is Lessing's solution to the problem of exchange between people. In the healing of a fragmented human personality, in the narrator's finally seeing the connection between social acts, memory, and cultural thought, lies her own salvation and that of the group. (Murray Walker: 95)

The cause of this worsening is referred to by the narrator as "It." Ignorance, the narrator calls it at one point, but that definition doesn't keep its shape. "It," one ultimately realizes, is the exhausting demand that individuals place on the social structure, their need, and their inability to be satisfied. In each person's life this need produces different symptoms: "an illness, a tiredness, boils." In the collective it manifests itself as: "the price and unreliability of the electric supply; the way telephones didn't work" (p. 158). More than anything else, the unsatisfied need is the need for social exchange.

Not only is the most important commodity in the society unsatisfying; the Authority, which produces that useless commodity, demands much of the society's real, nourishing products in return for news. This unequal exchange explains why the Authority "is the most powerful of all mechanisms for society's undermining, its rotting, its collapse." The main rumour this class of people perpetuates is that "security, permanence, order" exist (p. 106), a rumour only too gladly "bought" by the middle class. Yet Lessing shows that the Authority possesses less, not more, ability than the gang's to survive as a social unit.

On the other hand, what troubles Emily is that society consists of roles. Exchanges occur among people who fill roles and the roles can be filled by any of a number of people. To think about society in this way seems to leave no room for individual feeling. When Emily realizes that if she did not fill the role of dominant female "someone would" (p. 141), the narrator reacts with alarm, for this line of reasoning leads to suicide. The inevitability of social patterns and the disinterested quality of social roles become more and more apparent, even during the bloom and success of the collective.

The gangs of children steal water and they kill people, if necessary, for food. With them it is impossible to make a pact of friendship. If they know and have commerce with a person, that constitutes more, not less, reason to victimize him. They do not even have any loyalty toward one another: "They would be hunting in a group one hour, and murdering one of their number the next" (p. 75). They cannot be made to keep their own home clean, and if it were not for Emily, they would have killed Gerald, their leader. In this portrayal of society without structure, Lessing deals with the notion that humans can exist together free of social patterns. And yet all the collectives Lessing portrays in *The Memoirs of a Survivor* leave Emily restless, unsatisfied, full of grief, and longing for something better.

The Memoirs a Survivor presents the defects of social exchange by focusing on individual relationships. Two of the most promising of these are the relationships between lovers and that between female friends of the same age. Emily forms a bond with June which is closer than any other she experiences. The bond between these two bears the extreme test of their conflicting sexual interest in Gerald. Although Emily wrestles with jealousy when Gerald chooses June over her for a period of time, that jealousy does not turn Emily against June. On the contrary, Emily feels longing for June's presence while June is with Gerald. She wails "But I miss her now" (*The Memoirs of a Survivor*, p. 144).

Yet the bond between June and Emily doesn't prove permanent. Like many other women these days, June cannot be made to understand that her gifts - her affection, her advice, her comfort, her work - are worthwhile. As her right to receive gifts follows from her ability to give them, she cannot be made to feel obliged. She suffers from a social dysfunction which is the opposite of Emily's. Instead of responsibly returning to the social system time after time, instead of trying repeatedly to establish contact, June becomes disengaged. Lessing suggests that a major reason why social bonds between women fail is that, lacking the belief that they have given, they cannot be made to receive. (op. cit, p. 100)

In the end, Emily gives more and gets less than either June or Gerald, and this is the reason, finally, why both relationships break down. Lessing's description of Emily's attitude toward Gerald makes this clear: "She has known it all, and doesn't want any more - but what can she do? She knows herself - the eyes of men and boys say so - as a source; if she is not this, then she is nothing. So she still thinks - she has not yet shed that delusion. She gives. She gives. But with this weariness held in check and concealed..." (*The Memoirs of a Survivor*, p. 200).

It is tempting to say Lessing is concluding here that women have life hard and that is that. But to say so would be to miss the point. Emily's rage is caused by her monstrous need. She is rapacious in her demands for affection, for loyalty, for attention, for obedience. It is only fair to say that she gives relentlessly in an effort to pay back, but she is simply unable to produce as much as she consumes. The narrator, her mother, Gerald, the children at the cooperative house, all find her impossible to satisfy. It is this that makes the narrator finally say of her: "What on earth, the observer has to ask - husband, lover, mother, friend...can you have possibly expected of me, of life that you can now cry like this" (*The Memoirs of a Survivor*, p.172). But Emily's failure is not uniquely hers. It is the widespread and general condition of society. The inability to produce as much as she consumes is finally the misery which the narrator calls "it," which terrifies all the people in The Memoirs of a Survivor and causes the breakdown of the social system.

The only solution to Emily's failures of bonding, is for the child to learn about her own past. This frees her to think about new ways of ordering her experience. In the last scene of the novel the narrator leads Emily, Gerald, and the children through the wall. Emily, who has been forced to attempt social exchange without either self-knowledge or the comfort and ordering of a cultural vision, is

finally able to see these realms. She cannot find them until she has run the range of social experiment, until the possibility of society itself has collapsed for her. Then the white wall breaks down, the wall which to Emily has represented frigidity and sterility in her nursery, but which has seemed to the narrator like an eggshell alive with potential. Behind the wall the group meet a woman, the presence that inhabits the realm, around whom people can cluster in free exchange. This presence shows them "the way out of this collapsed little world into another order or world altogether" (p. 217). The precise nature of this "other order" is not clear, but one thing is clear: it lies not in social experience but in the human imagination, in the capability of the individual to discover new ways of ordering human experience. For, as the narrator tells Emily, although everybody has to find a place in a social structure, such structure is "a trap and we're all in it" (p. 132).

The trap Emily falls into - needing more from society than she can get from it or give to it - that trap is sprung when Emily and the narrator become mutually dependent and self-sufficient at the end of the novel. All through The Memoirs of a Survivor Lessing portrays the growing interdependence of the two - an image of the fragmented human psyche becoming whole and complete. (op. cit, p. 100) Emily brings things from the outside in to the narrator: her tribe, June, Gerald. In turn, the narrator reveals to Emily a realm that is interior, the space behind the wall. The process of this integration, how the peculiarities of the narrator and Emily come to be the common property of both, is the core of the story.

The child, Emily, functions in the novel as a personification of the narrator's own socialization process which the narrator observes and remembers as if it had been the external action of another person. Emily's arrival and the intense but inexplicable feeling of responsibility she creates in the narrator (p. 24) prevent the narrator from spending all of her time in the space behind the wall. With helpless affection the narrator watches Emily comment cynically on people who pass the window, devour food, worry over her figure, moon over fashions in magazines, practice roles in front of the mirror, plunge into love with a young hero, wail over his unfaithfulness, nurture others with a driven competence, and lose her best friend. All this the narrator observes as though by memory, attended by the unmistakable powerlessness and therefore nostalgia of the old reliving the acts that formed them. As the narrator comments: "we - everyone - will look back over a period of life, over a sequence of events, and find much more there than they did at the time" (*The Memoirs of a Survivor*, p. 3).

The narrator, on the other hand, represents the ability of the human personality to speculate, to contemplate, to fantasize. She is the one who supplies Emily material and makes sense of her violent moods. Although Emily eventually comes to feel affection for the narrator, she uses the narrator as the young use the old, with instinctive right and without much thought. Because the narrator is capable of distancing herself from the present, moving backward in time, through memory, she has access to older cultural forms. The fiction portrays this by presenting her as the owner of a treasure house of objects, furs, fabric, a sewing machine, a toaster - and social forms - memories of romantic love, for example, and idyllic stories of life on the farm.

These cultural objects and social forms Emily usurp to make use of any way she can. She enjoys the fantasies. She refashions the clothes to fit her needs and trades in the electric objects for useful pots and pans. Meanwhile the narrator, whose story is really in a major sense the comings and goings of Emily, explains the child's emotions with a shrewdness and insight of which Emily, who is all action, is not capable. This is the narrator's role: to make sense of the action, the exchanges between people. And yet it is a role so apparently passive that the narrator comments at one point: "I almost felt myself not to exist, in my own right" (p. 27). She admits that she spends most of her life "simply waiting" (p. 102).

One of these rooms might be thought of as cultural activity, as a place where the mind can shape experience according to some system other than memory or an order supplied by the past. This realm is made of smells and sights, flowers and herbs in the garden, styles and conditions of furniture in the rooms. Although it frequently needs drastic tidying, the narrator feels there "a lightness, a freedom, a feeling of possibility." Not only does she sense the presence of a loving inhabitant who will approve of her scrubbing and painting, but she also feels released by "the space and the possibility of alternative action" (p. 42). In this realm, Lessing has portrayed a spatialized image of art and

religion, of cultural activity, activity in which the ego is orderer rather than ordered. Furthermore, although the forms of the objects in this realm are products of history, they are not irreversibly defined. The narrator is free to reshape them and by doing so to revise the effects of time. In contrast, the other realm is a place where time is irreversible, where its effects are necessary and inescapable. There the human ego is shaped by its surroundings instead of shaping them. Walls, other people, food, clothes take advantage of the human ego. The clock, particularly, is "obeyed by everyone, consulted, constantly watched" (p. 43). Therefore, it becomes the sinister symbol of this second realm, "the personal", where Emily was structured irrevocably by her earliest response.

Her control and repression arose from the awesome, frigid whiteness of her nursery and the deprivation such whiteness suggests, as well as from her rigid schedule of feedings. Her need to take care of the young and the weak grew out of her belief that her parents had actually given her baby brother to her. Her inability to be satisfied by nourishing others, the sense that she is put upon and unappreciated for all her effort, derived from her mother, who endlessly complained of her lot. Both Emily's capability as an "authority" and her dismay at that capability also derived from long years of watching her mother, who was always in chilly control. Conversely, Emily's unwillingness to turn herself over completely to Gerald or to any man is the result of her father's sadistic and unmistakably sexual tickling bouts with her. Emily has been patterned by her past. That is unquestionable. But because she cannot see her past, she cannot understand its limiting effect upon her social exchanges. This lack of knowledge itself constitutes part of her entrapment. (op. cit, p. 103)

It is the narrator who understands that Emily's attitudes and behaviour are the result of what goes on in the "personal." On one occasion the narrator is obsessed, driven mad by the continual, miserable sobbing which she believes is Emily's, coming from behind the wall. She turns to Emily and asks: "Can't you hear someone crying?" Emily answers: "No, can you?" and walks away (p. 149). Because Emily cannot see her past as the cause of her present behaviour, she cannot modify her choices. In order to thoughtfully choose among alternative responses to the people and things around her, rather than automatically falling into patterns dictated by her past, she must possess a consciousness of that past, as the narrator does. In fact, when Lessing portrays the narrator as a spectator in the realm of "the personal," she portrays Emily at a later stage, remembering her own childhood, at last understanding the cause of her social experiments and their failures.

On the one hand, Lessing's story of Emily and the narrator portrays the inevitably problematic nature of human exchange: the past has impinged on each of us in a way which leaves us incapable of giving enough to others so that they, in turn, can satisfy our needs. On the other hand, it is possible precisely by understanding the past to become capable of ordering, of reordering. One can never reorder the events of one's own past, but it is possible to order one's own nature by reordering the forms which surround it. These are represented by the garden and the period furniture in the first realm behind the wall.

It is the interdependence between Emily and the narrator that finally grants this limited ordering power. By herself, the narrator remains isolated and contemplative; by herself, Emily returns again and again to social experiences that never satisfy her. Combining the characteristics of Emily and the narrator at the end of the book, where the two face a mob of savage children, Lessing portrays the need to mediate between the extremes of individualism and collectivity. Together, Emily and the narrator become introspective and capable of sheltering others.

But the ending does follow faithfully from images and ideas which precede it. In the first place, although it arrives abruptly, it comes no more suddenly than most of the other scenes in the novel. More importantly, it grows out of both the aesthetics and the intellectual structure of the novel. The intellectual problem which the novel sets up in sharp relief is the possibility that the system of exchange among individuals may break down because the needs of people exceed their ability to receive or pay back to other people. The need for food is the major image in which Lessing expresses this threat to the social system. She solves this problem consistently, in the aesthetic terms which set it up.

The food metaphor which runs through The Memoirs of a Survivor articulates the novel's central problem, the problem of excessive individual need. (op. cit, p. 105)In a stage like hibernation

which precedes her social experiments, Emily drives the narrator wild by lying on the floor, her jaws constantly moving, eating, eating. When she stops literally devouring food she begins consuming the culture. She takes in "other people, atmospheres, events, places as though she were swallowing [them] whole" (p. 55). These things rapidly go through her as she is left empty and desperate for more material. Emily's desperation to participate in social exchange is sharply contrasted with June's inability to eat. June frustrates Emily, and Emily tries to force-feed her. But that only leads to June's disappearance. June's response is a typical response to Authority, for as the narrator shrewdly observes, Emily is an Authority. Her increasing demands cause others to leave.

Another aspect of the tyranny Emily feels is her inability to produce anything sufficiently worthwhile to cover her costly consumption, to pay back society for what she takes from it. This inability is most clearly expressed in alimentary images. Emily's guilt over her inability is exacerbated in the scene of the "personal" where her mother scolds: "You are a naughty girl, Emily, naughty, naughty, naughty, disgusting, filthy, dirty..." (*The Memoirs of a Survivor*, p. 146). Far from repaying her mother or anyone else for her consumption, she irritates them by her products. That is the realization to which she is "condemned" (p. 68).

But food is not Lessing's most important image of actual objects consumed or exchanged; in fact skilful making of and bartering for objects within Emily's and Gerald's collective introduces the solution to Emily's inexhaustible need and her inability to return enough to society. The collective considers the problem of consumption seriously and intelligently. (op. cit, p. 109) Its leaders plant a garden and set children to practice the old arts of weaving, sewing, and cooking. The children are vigorous and inventive and resourceful "in ways of the hand-to-mouth world" (p. 166). They figure the worth of a commodity according to its ability to fill a need and "things do not belong to people as they once did" (p. 119).

Not only do the children return to the old arts; they also take apart now useless toasters and other electrical equipment so that they can integrate the parts into new objects of real use. The world is filled with plenty of material for them to take apart; junkyards abound. The children see this and realize that the important task of human beings lies not in generating material but in re-forming it. And this is the sort of activity behind the wall to which Lessing points as the solution to Emily's great need.

Conclusions

What is threatened in *The Memoirs of a Survivor* is survival. What is necessary for survival? Both the individual and the collective, Lessing shows. First she shows that survival depends on reciprocity, integration, commerce between the different aspects of one personality. A person must understand her own historical development as cause and effect. But she must be able to escape the necessities that understanding creates by imaginative reciprocity with other cultural periods and with schemes of order other than the historical. In addition to these requirements for personal survival, Lessing shows that reciprocity among individuals is essential if society is to survive. And she maintains that society as well as the individual can survive, although in a curtailed form. However, because of the inordinate demands that social reciprocity makes on individuals and the minimal way it supplies needs, it is necessary for society as well as for the individual constantly to reformulate social ideals. This reformulation takes place in the realm behind the wall, the realm of art and religion. That is the place, after all, from which *The Memoirs of a Survivor* is written. (op. cit, p. 113)

BIBLIOGRAPHY:

1. Bloom, H. , 1986, **Doris Lessing ,** Chelsea House
2. Cederstrom, Lorelei - ***'Inner Space' Landscape: Doris Lessing's 'Memoirs of a Survivor'*** , *Mosaic*, 13:3/4 (1980:Spring/Summer)
3. Chettle, J. E. - **Lessons in Survival,** Magazine article in *World and I*, Vol. 14, May 1999
4. Draine, Betsy - **Changing Frames: Doris Lessing's 'Memoirs of a Survivor'** , *Studies in the Novel*, 11:1 (1979:Spring)
5. Greene, Gayle - **Bleak Houses: Doris Lessing, Margaret Drabble and the Condition of England**, *Forum for Modern Language Studies*, 28:4 (1992: Oct.),
6. Kaplan, C. and others, 1988, **Doris Lessing: The Alchemy of Survival**, Ohio University Press
7. Klein, Carole, 2000, **Doris Lessing – A Biography**- London: Duckworth,
8. Lessing, Doris**,** 1995, **The Memoirs of a Survivor -** London: Flamingo
9. Marchino, Lois A. - **The Search for Self in the Novels of Doris Lessing**, *Studies in the Novel*, 4:2 (1972: Summer)
10. Murray Walker, Jeanne - **Memory and Culture within the Individual: The Breakdown of Social Exchange in Memoirs of a Survivor,** www.ProQuest.com
11. Rennison, Nick, 2005, **Contemporary British Novelists**, London: Penguin Books
12. Sprague, Claire, 1987, **Rereading Doris Lessing –Narrative Patterns of Doubling and Repetition**, The University of North Carolina.
13. Swanson, Guy E. - **Travels Trough Inner Space: Family Structure and Openness to Absorbing Experiences,** *The American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 4 (Jan., 1978), pp. 890-919, The University of Chicago Press

THE PORTRAYAL OF THE POST-BOOM ERA IN ALFREDO BRYCE ECHENIQUE'S THE EXAGGERATED LIFE OF MARTÍN ROMAÑA

Alexandra Burghelea-Arabu
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest

Abstract: *In this presentation, our proposal is to analyze one of the most important themes when approaching the work of Alfredo Bryce Echenique. Given that he is one of the most prominent writers of the post-boom, it is essential to outline a brief overview of the characteristics of this literary movement, which are present in his novel La vida exagerada de Martín Romaña. The post-boom is a movement in Latin American narrative that emerged between the 1960s and 1970s as a reaction against the Boom. This current is directly linked to the literary and cultural sphere of Latin America. Unlike the Boom, which was characterized by a very complex style, the Post-Boom stands out for the following key features, which are clearly reflected in the story of Martín Romaña: the use of humor and irony, as The Post-Boom uses laughter, parody, and exaggeration (hyperbole) as tools to reflect reality; Another important element is the focus on the individual, so the works don't seek to explain grand historical problems, instead, attention shifts to the character's inner world, exploring loneliness, love, melancholy, and the feeling of returning from exile.*

All these traits define Bryce Echenique's unique style in La vida exagerada de Martín Romaña, as the protagonist recounts his failures, his loves, and his political and ideological contradictions. He always does so with a confidential, exaggerated, and profoundly funny tone, demonstrating that humor is also a valid form of social and personal understanding.

Keywords: *Post-Boom; Alfredo Bryce Echenique; humor and irony; exile; subjectivity; Spanish American narrative.*

Las características del Post-boom

En este trabajo nos proponemos analizar uno de los temas de mayor importancia al abordar la obra de Alfredo Bryce Echenique. Dado que es uno de los escritores más destacados del post-*boom*, resulta fundamental trazar un breve panorama sobre las características de este movimiento literario, las cuales están presentes en su novela *La vida exagerada de Martín Romaña*.

En primer lugar, cabe señalar que el post-*boom* es un movimiento de la narrativa hispanoamericana que surgió entre los años 60 y 70 como una reacción frente al *Boom*. Esta corriente se vincula de manera directa y exclusiva con el ámbito literario y cultural de Hispanoamérica.

A pesar del hecho de que el post-*boom* prácticamente deriva del Boom, entre estos dos movimientos literarios hay una serie de diferencias que de similitudes. Tal y como lo afirma José-Carlos Redondo-Olmedilla "una de las características del *post-boom* sería la incorporación de técnicas tomadas de los grandes medios de comunicación, como el cine, las telenovelas o los cómics, hecho que supone una simplificación y un retorno a formas más primarias de comunicación"[1] Según el lingüista, el post-*boom* no busca un español *puro*, de diccionario u oficia, sino que las obras capturan modismos, jergas locales, los insultos cotidianos y la forma exacta en la que hablan los jóvenes, los obreros o las comunidades marginadas. Por esta razón, no dudamos en afirmar que al hablar del post-*boom* la mayoría de los narradores adoptan un tono conversacional e informal, por los consiguiente los protagonistas también actúan como sí.

Si hablamos sobre la oralidad escrita, los textos se estructuran para ser leídos casi como si se estuviera escuchando un chisme, una confesión, poniéndose el acento exclusivamente en el ritmo de la lengua hablada.

Por otro lado, la lingüista Begoña Huertas Uhagón afirma que en las obras el post-*boom* se observa una desmitificación del hecho literario que resulta de la negación de la concepción del autor

[1]*Consideraciones en torno al postboom y la posmodernidad de la literatura hispanoamericana*, Critica Hispanica,2014,p.3,https://www.researchgate.net/publication/298424034_Considerations_on_post_boom_and_postmodernism_of_the_Latin_American_literature/citation/download

como figura entronizada, mediante la *ficcionalización* del autor se muestra a éste en su aspecto más *humano*, más *artesano*[2].

[3]En las obras post-boom'se observa una desmitificación del hecho literario que resulta de la negación de la concepción del autor como figura entronizada. Mediante la ficcionalización del autor se muestra a éste en su aspecto más "humano', más "artesano'. El autor del "post-boom' fragmenta, recopila, ordena, comenta ante los ojos del lector proponiendo un concepto del quehacer literario más al nivel de la vida ordinaria. De ahí que las referencias al propio texto aludan muy frecuentemente a la dificultad que supone su ejercicio o bien presenten un claro tono de burla, de intencionada desacralización del ejercicio escrito. Bryce ha logrado la ficcionalizacion de una vida entregada a contar o escuchar historias.

Una característica clave de la narrativa del post-*boom* es cómo se replantea la figura del autor. Al rechazar la idea de que el texto es un universo cerrado y aislado de la realidad, las novelas pertenecientes al corriente suelen exhibir al propio autor en pleno proceso de escritura. Al abandonar la idea de la literatura como un universo cerrado y ajeno al mundo, estas obras suelen mostrar al propio escritor en pleno acto de creación. Esto conecta el relato directamente con la realidad exterior. De este modo, el post-*boom* rompe con el modelo previo del autor invisible que construía ficciones autosuficientes a través de narradores omniscientes, renunciando así a la ilusión de una literatura desconectada de lo real.

[4]Un aspecto de la narrativa post-boom que interesa destacar en relación a género testimonial es el tratamiento de la figura del autor. Atendiendo a la voluntad de negar la autonomía del texto, de negar su carácter autosuficiente ajeno a toda referencialidad externa a él mismo, estas obras coinciden a menudo en mostrar la figura autorial en el proceso de confección del relato. De esta manera, la obra se conecta una vez más con la realidad exterior que la genera. Frente al autor ajeno a su obra, creador de un mundo autónomo delegado a un narrador de visión totalizadora, el post-boom renuncia a conseguir la ilusión de realidad ficticia sin asideros fuera del texto.

Uno de los representantes más importantes del post-*boom*, es Bryce Echenique, perteneciente a una familia en la que se mezclan la sangre británica y la aristocracia criolla. Bryce recibió su educación en colegios con profesores ingleses o norteamericanos y tuvo acceso inmediato a la cultura extranjera. Fue estimulado por las lecturas que su madre acostumbraba a hacerle de escritores franceses como Proust. Después empezó leer a otros autores importantes como Hemingway, Scott Fitzgerald, J Salinger.

Esta obvio el hecho de que estos autores han dejado una profunda huella en su personalidad, sin embargo, es importante subrayar que la esencia de su arte narrativo está en la oralidad en la que presenta sus textos. Su encanto personal como escritor reside una la habilidad para mantener un tono cordial y al mismo tiempo acogedor, pero también irónico.

Su producción es básicamente fruto de un voluntario exilio europeo que comenzó en 1964 con el pretexto de una beca de estudios en La Sorbona y termino con algunos retornos a Lima, en el año 1999. Lo interesante es que casi todos sus estudios, pero especialmente en *La vida exagerada de Martín Romaña*, mantienen un firme espíritu limeño, el aire melancólico de una persona que ha perdido su mundo propio para ganar otro y su ambivalencia emocional le permite burlarse que aquello que provoca su incurable nostalgia.

---

[2] *El Postboom y El Género Testimonio. Miguel Barnet,* en "CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica", número 17, p. 173, https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce17/cauce17_11.pdf

[3] *Op. cit.* p 168.

[4] *Op. cit.* p. 167.

Rasgos característicos del post-*boom* en *La vida exagerada de Martín Romaña*

Una primera peculiaridad que hemos encontrado y que define claramente el hecho de que Bryce pertenece al post-boom, es el estilo más simple y más fácil de leer que durante el boom literario no solía existir. Los acontecimientos pertenecen al mundo real, dejándose a tras todas las preocupaciones propias de la existencia para poder así dar primacía a la narrativa histórica y real.

La vida exagerada de Martín Romaña presenta la historia de Martín Romaña, protagonista de una crisis positiva de la melancolía. A causa de esta crisis Martín empieza a tomar notas en su cuaderno azul de todas las aventuras de un joven limeño en la Ciudad de la Luz. Hundido prácticamente en su sillón Voltaire aquel cuaderno azul simboliza para Martín la devolución del sentido de humor olvidado, la imaginación e incluso la novela que siempre tuvo deseo te escribir.
Martín Romaña empieza por narrar su infancia y también su adolescencia:

[5] *"Infancia, adolescencia Facultad de Derecho, mi vida ha sido como esta dificultad para navegar, mi vida ha sido esta dificultad para navegar […], el interés y la pasión que tenia por la navegación, todos estos acontecimientos en el seno de una familia burguesa muy rica. A través de la navegación el encuentra una salvación frente a los problemas que tiene. [...] Y la saben cómo navego yo, abandone las dificultades limeñas para insertarme de cabeza en las de aquel sueño parisino sin dificultades limeñas".*

La obtención de la beca le puede permitir a Martín dejar la residencia familiar y viajar a Paris junto con Hemingway bajo su brazo y teniendo la esperanza de convertirse en un escritor. En este ámbito, el protagonista describe el desarrollo de las clases que tenían lugar en Sorbona y expresa su admiración ante los profesores que daban clases en la Sorbona.

"Todas las mañanas iba a clase a la Sorbona y aplaudía al profesor. Aplaudía fuerte….mas fuerte que los demás alumnos […]. Uno tras otro los profesores abandonaban los anfiteatros [...] Debían ser unos sabios esos profesores porque los anfiteatros estaban siempre repletos a pesar del calor".

Sin embargo, parece que el plan que Martín tiene no llega a cumplirse, el mejor ejemplo que puede demostrar esta idea es el primer intento erróneo de navegación, primer naufrago del canal Panamá. En esta línea suceden todas las aventuras negativas de Martín, pero sin que el autor pierda su humor fino y sutil, provocando siempre la sonrisa del lector.

Los primeros meses en Paris dan lugar a las primeras situaciones desesperadas para el protagonista (su bagaje cultural se hunde junto con la gigantesca sombrerera que la contiene). A Martín siempre le persigue la fama de persona burguesa solo por atreverse a alquilar una habitación que tenía baño propio. En este sentido podemos decir que en casi toda la obra hay una relación permanente entre su familia, mejor dicho, entre Perú y Paris porque Martín nunca se acomoda entre los jóvenes de Paris, porque todos lo marginalizan dado el hecho de que el proviene de una familia muy rica y muy acomodada y se puede permitir el lujo de hacer y de comprar cualquier cosa.
La Navidad es motivo para extrañar a su casa y a su familia. Por otro lado, el odia la Navidad y piensa que el único miembro de la familia que lo extraña realmente es su padre.

"Un día nevó por primera vez y la Navidad empezó a acercarse. Nunca lo había pasado lejos de casa. Me entro una alegría infinita. Siempre he odiado la Navidad y sobre todo la Navidad en casa, allá mi familia. Que se las arreglara con el hermano ausente en la cena pascual. Aunque seguro que también ellos están felices con mi ausencia. Con excepción mi padre, todos debían estar felices con mi ausencia".

Sin embargo, las dificultades del protagonista por integrarse en el *modus vivendi*, parisino crecen mucho más con la llegada de Inés su novia limeña. Martín se deja persuadir por Inés y este se

[5] A Bryce Echenique, *La vida exagerada de Martín Romaña*, Anagrama, Barcelona, 2001.

inscribe en una célula peruana-marxista, llamada por Martín el Grupo cuyas reuniones semanales resultan en la opinión de Martín absolutamente sin ningún sentido.

La perspicacia de Martín choca rápidamente con la visión pseudomarxista del Grupo, pues considera que sus miembros «son incapaces de vomitar un poco de alma». Aunque por amor a Inés termina aceptando la tarea revolucionaria de escribir sobre los sindicatos pesqueros del Perú —una novela cuyos protagonistas se identifican plenamente con los vecinos de la buhardilla donde vive—, sus caminos divergen. Mientras Inés lee a Marx o a Lenin y se mimetiza a la perfección con el Grupo, la vida de Martín se enriquece con una fauna más variada de personajes que, en un momento u otro, acaban compartiendo con él tanto sus desencantos como sus borracheras.

Desde mi perspectiva, los excesos de Martín —como la colosal borrachera de Año Nuevo que le provoca una neumonía— son un mecanismo de evasión frente a un entorno donde se siente marginado e incomprendido. A pesar de esta constante inadaptación, la ruptura con Inés durante el Mayo del 68 representa un golpe devastador que lo sumerge en una profunda depresión, perdiendo una vez más el rumbo de su vida. Inés, decepcionada por el movimiento de la izquierda revolucionaria peruana en París, decide regresar a Lima. Poco después, Martín descubre que ella se ha casado con un magnate brasileño, con quien incluso tuvo los hijos que sus supuestas "tareas revolucionarias" le impidieron tener a su lado.

En medio de la desesperación aparecen de forma casi mágica en la vida de Martín el sillón Voltaire y Octavia de Cádiz. El cuaderno azul ya se ha acabado y parece que Martín ha sobrevivido feliz a su crisis melancólica y compra otro cuaderno que esta vez es rojo. Martín Romaña es un autentico símbolo de la dificultad que sufre un hombre sensible y lucido para sobrevivir en un mundo que se ve plegado de revolucionarios hipócritas. El protagonista descubre la mala conciencia del latinoamericano de izquierdas.

Otra peculiaridad propia de Bryce Echenique a la hora de realizar la obra y a través de la cual podemos fácilmente encuadrar esta obra en el post-*boom,* es la actitud irónica del autor. El autor se puede identificar claramente con Martín Romaña porque la novela es la historia propia de Bryce Echenique. Singular para Bryce es la actitud irónica o auto irónica con la cual contempla la validez existencia.

A veces, al leer ciertos fragmentos, resulta difícil distinguir si lo que se narra es una tragedia o una comedia; la ironía de Martín parece inadecuada para la gravedad de las situaciones en las que se encuentra.

"Mi nombre es Martín Romaña y esta es mi historia de mi crisis positiva. Y la historia además de cómo un día necesite de un cuaderno rojo para continuar el cuaderno azul. Todo, en un sillón Voltaire. En efecto el día siete de junio de 1978 entre en crisis como suele decirse por ahí, positiva, en mi caso pues logre por fin salir de la melancolía blue, blue, blue, como solía llamarla Octavia, que fue primero Octavia de Cádiz, a secas[…]".

A lo largo del libro encontramos varios pasajes que en las cuales los protagonistas son personas muy jóvenes y que interactúan con situaciones influenciadas por la cultura joven que a su vez puede estar también influenciada por los medios de comunicación, por la música, por el amor (cumplido o incumplido) y también por la incorporación de los grupos marginados. Para ilustrar esta idea es necesario decir que Martín Romaña tiene problemas también con la inadaptación en la universidad y en efecto nunca logra integrarse en aquel mundo de parisinos. Sin embargo, observa que la vida del becario tenía sus ventajas, en principal la libertad, pero los amigos lo aconsejaban que viviera con más serenidad. Martín es un joven que parece evoluar a lo largo de la obra y contar todas las situaciones que tuvo que atravesar. En uno de los párrafos el protagonista explica claramente que la clarividencia infantil constituye la clave de la existencia.

"[…]así como un niño de seis años podía de pronto comportarse como uno de un año, así también un niño de unos nueve anos podía captar algo que otros seres ni captan a los cien años.[…]Prácticamente todo es posible tratándose de un niño. Y de a ahí […] lo triste que es dejar de serlo. Se pasa uno la vida buscando la formula para seguir siéndolo […]".

Especifico para el movimiento post-*boom* son dos tendencias antagónicas. Por un lado, una tendencia mimética que encuadra obras de índole realista, la presencia de un narrador omnisciente y el desarrollo de la acción de tipo lineal. Por otro lado, hay otra tendencia anti-mimética, en esta categoría se pueden encuadrar textos de goce, presencia de metadiscursos, reflexividad, parodia de géneros, una tendencia lúdica y también un humor sofisticado.

La obra sometida a nuestro análisis se inscribe en la segunda tendencia, la antimimética, ya que hay muchos párrafos donde se encuentran episodios muy cómicos. Desde el punto de vista del narrador la obra pertenece a la primera tendencia la mimética, porque desde el principio de la obra se observa la presencia de un narrador omnisciente. La Vida Exagerada de Martín Romana, de Bryce Echenique, es un excelente ejemplo de novela post-*boom*. El libro muestra una gran innovación en forma y estilo, y aborda temas importantes como la identidad narrativa y la existencia. Un elemento que destaca en la obra de Echenique es el uso de la ironía.

Bryce Echenique utiliza la ironía no solo en la caracterización de su protagonista, Martín Romaña, sino también en la construcción de su personaje en relación con el autor. Es un personaje que representa al propio autor, por que funciona tanto como personaje de ficción como relato autobiográfico de su vida. En el contexto de la narración, la ironía que Bryce Echenique se emplea para caracterizar a Martín Romaña, usando temas de absurdo, la búsqueda de sentido e identidad para su protagonista.

Además, el estilo narrativo irónico del libro sugiere una reflexión sobre la futilidad de las acciones humanas y su tendencia al absurdo, a menudo mediante escenarios tragicómicos que rozan la farsa.

Un elemento interesante de la historia es la aparente imposibilidad de definir si los acontecimientos que se desarrollan en el libro son de naturaleza trágica o cómica. La vida de Martín Romaña parece transcurrir en un estado entre lo trágico y lo cómico, exhibiendo elementos de ambos a lo largo de la narración.

Conclusiones

Al analizar todo el cuadro narrativo, podemos estar de acuerdo con la opinión de Alberto Moreias[6] al afirmar que "el post-*boom* escucha la voz silenciosa del objeto u en retirada: insiste en la impresentabilidad de lo dado, puesto que ha venido a reparar en el intersticio, la fisura, la brecha abierta a través de la cual se desvanecen construcciones ontológicas, formaciones de identidad y alegorías nacionales. El post-*boom* hace duelo por el fracaso de la concretización estética del modelo capitalista de desarrollo periférico, por su incapacidad de pasar más allá de la reificación de realidades nacionales y continentales en la mitificación estética del campo cultural. De hecho, el post-boom es definible como el momento sublime del boom: el momento en el que el boom debe confrontar su incapacidad para efectuar una presentación adecuada del objeto que había venido prometiendo; una antiestética, paradójicamente, en el sentido de que opera una crítica de la estética del boom: una antiestética de, y al final de, la modernidad".

El boom y el post-*boom* no constituyen una secuencia temporal sino una manera de interpretar u presentarse del objeto de escritura. El post-*boom*, se refiere específicamente a un ámbito cerrado que es la narrativa literaria, y a una región especifica, América Latina.

[6] *Trecer espacio: Literatura y duelo en America Latina*, www.philosophia.cl, Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, p. 65.

BIBLIOGRAPHY:

1. **BRYCE ECHENIQUE, Alfredo** (2001): *La vida exagerada de Martín Romaña*, Barcelona, Anagrama.
2. **HUERTAS UHAGÓN, Begoña** (1994): "El Postboom y el género testimonio. Miguel Barnet" en *CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*, 17, p. 173, https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce17/cauce17_11.pdf. [20/05/2026]
3. **MOREIRAS, Alberto** (1999): *Tercer espacio. Literatura y duelo en la América Latina*, Santiago, LOM, pp. 65-70.
4. **OVIEDO, José Miguel** (2001): *Historia de la literatura hispanoamericana. De Borges al presente*, Madrid, Alianza.
5. **REDONDO-OLMEDILLA, José-Carlos** (2004): "Consideraciones en torno al postboom y la posmodernidad de la literatura hispanoamericana" en *Crítica Hispánica*, pp. 3-5. https://www.researchgate.net/publication/298424034_Considerations_on_post_boom_and_postmodernism_of_the_Latin_American_literature/citation/download [24/05/2026]

THE REDISCOVERY OF MYTHICAL STRUCTURES AND ARCHAIC MOTIFS SPECIFIC TO THE ROMANIAN AND BALKAN IMAGINARY IN OVIDIU DUNĂREANU'S "FUGARA DINTRE APE"

Raluca Apostol-Mateş
Lecturer, PhD, Romanian Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constanţa

Abstract: *The article examines the symbolic function of the female character in Ovidiu Dunăreanu's excerpt "Fugara dintre ape" ("She Who Fled Across the Waters"), focusing on the manner in which the figure of the bride constructs an imaginary nucleus situated at the intersection of historical trauma, liminal space, and identity regeneration. The study is grounded in the hypothesis that Dumitra transcends the status of a mere narrative character and becomes a symbolic structure through which the text problematizes the relationship between the violence of history and the spiritual survival of Danubian communities. The analysis employs instruments drawn from thematic criticism, the anthropology of the imaginary, and symbolic hermeneutics in order to highlight the relationship between water, frontier, femininity, and ritual. The crossing of the Danube, the violent disruption of the wedding ceremony, and the refuge within the isolated space of the sheepfold are interpreted as stages of an initiatory process that transforms the character from a historical victim into a figure of rebirth and cultural continuity.*

Keywords: *spiritual survival; liminal space; water; frontier; symbols.*

Proza lui Ovidiu Dunăreanu configurează spațiul dunărean ca matrice imaginară a memoriei colective și a tensiunilor istorico-identitare specifice zonelor de frontieră (Țurcanu, 2022), convertind geografia fluviului într-un dispozitiv simbolic de mare densitate semantică. În fragmentul „Fugara dintre ape", motivul miresei răpite structurează arhitectura narativă în jurul unei poetici a liminalității, în care frontiera depășește accepțiunea topografică și devine categorie existențială și culturală. Dunărea funcționează simultan ca spațiu al destrămării ordinii și ca mediu al regenerării simbolice (Zaharia, 2024), articulând un imaginar al trecerii specific tradițiilor românești și sud-est europene. În această logică textuală, destinul Dumitrei nu este redus la dimensiunea unei biografii individuale, ci dobândește valoare paradigmatică, exprimând experiența dezrădăcinării și a reconstrucției identitare într-un univers marcat de precaritate istorică și violență de frontieră (Brambilla, 2020).

Personajul feminin concentrează un complex de motive arhaice asociate apei, traversării inițiatice și supraviețuirii prin regenerare, ceea ce conferă fragmentului o pronunțată structură mitopoetică. Evadarea Dumitrei și reapariția ei în spațiul protector al stânei activează simbolistica morții și a renașterii ritualice, frecvent întâlnită în imaginarul tradițional al culturilor riverane Dunării. Traversarea nocturnă a apei funcționează ca experiență liminală prin care personajul este desprins de identitatea anterioară și reintegrat într-o nouă ordine existențială. Din această perspectivă, mireasa devine expresia unei feminități aflate într-o stare de suspendare ontologică, între traumă și reconfigurare spirituală, între pierderea apartenenței și constituirea unui nou orizont identitar. Imagistica fluidă și recurența elementelor ritualice amplifică dimensiunea alegorică a textului și susțin interpretarea sa ca formă de recuperare a structurilor mitice specifice imaginarului românesc și balcanic (Durand, 2020).

Apariția Dumitrei la stâna din Păcuiul lui Soare capătă funcția unei epifanii narative, construită prin asocierea simbolică dintre apă, întuneric și lumină salvatoare. Ieșirea personajului din fluviu echivalează cu o trecere prin haosul originar și cu accederea într-un spațiu al reconstrucției simbolice. În imaginarul religios și antropologic european, apa reprezintă un element de purificare și regenerare, iar integrarea acestui motiv în economia textului conferă personajului o dimensiune arhetipală evidentă (Eliade, 2020). Mireasa fugită nu mai apare exclusiv ca victimă a violenței istorice, ci ca figură a continuității spirituale și a rezistenței identitare. În consecință, proza lui Ovidiu Dunăreanu valorifică resursele simbolice ale tradiției pentru a construi o reflecție asupra fragilității

existenței în spațiile de frontieră și asupra posibilității regenerării prin traversarea experienței traumatice.

Dimensiunea simbolică a personajului feminin se construiește, în mod esențial, prin tensiunea structurală dintre ceremonialul nupțial și irupția violentă a istoriei în interiorul unui spațiu consacrat ordinii ritualice. În economia imaginarului tradițional, nunta reprezintă unul dintre cele mai importante rituri de trecere, având funcția de a legitima integrarea individului în ordinea comunitară și de a asigura continuitatea biologică, socială și spirituală a grupului. În fragmentul la care facem referire - fragment din romanul aflat în lucru ***Aduceri aminte din Ținutul Făgăduinței***, această funcție este suspendată brutal prin invazia başbuzucilor, episod care destramă caracterul sacru al ceremoniei și transformă spațiul bisericii din loc al consacrării într-un spațiu al agresiunii și al profanării. Violarea ritualului matrimonial dobândește astfel valoare simbolică majoră, deoarece nu afectează exclusiv destinul individual al Dumitrei, ci destabilizează întregul sistem de semnificații pe care comunitatea tradițională își întemeiază coerența identitară. În acest context, nunta nu mai apare ca moment al armonizării sociale, ci ca prag traumatic între două ordini incompatibile: ordinea sacră a lumii arhaice și dezordinea istoriei marcate de violență imperială și insecuritate de frontieră (Mazower, 2021).

Semnificația simbolului nupțial este amplificată de caracterul incomplet al ritualului. În antropologia culturală, ritul matrimonial presupune o succesiune de etape prin care identitatea anterioară este abandonată pentru a permite reintegrarea individului într-un nou statut existențial (Turner, 2020). Dumitra rămâne însă suspendată între aceste praguri ritualice: ea nu mai aparține condiției anterioare, dar nici nu poate accede la noua ordine maritală reprezentată de unirea cu Bucur. Această suspendare liminală transformă personajul într-o figură a identității fracturate, incapabile să mai regăsească stabilitatea unei apartenențe colective. De altfel, întreaga scenă a răpirii capătă accente de anti-ritual, în care elementele ceremoniale tradiționale sunt inversate și degradate simbolic. Cununile, lumânările și procesiunea sacră sunt substituite de brutalitate, captivitate și dezumanizare, ceea ce produce o răsturnare profundă a codurilor culturale asociate nunții. Astfel, trauma istorică nu intervine exterior asupra ritualului, ci îl corupe din interior, anulând funcția lui de regenerare comunitară și transformându-l într-un semn al vulnerabilității colective.

Din perspectivă hermeneutică, mireasa devine purtătoarea unei memorii traumatice care depășește experiența individuală și se extinde asupra întregii lumi dunărene reprezentate în text. Răpirea ei simbolizează fractura unei civilizații de frontieră aflate sub presiunea conflictelor dintre spațiile imperiale și comunitățile locale. În acest sens, figura Dumitrei poate fi interpretată ca expresie alegorică a comunității însăși, violent desprinsă de propriile structuri de continuitate și obligată să supraviețuiască într-un univers dominat de instabilitate și insecuritate. Nunta întreruptă dobândește astfel funcția unui simbol cultural al discontinuității istorice, iar imposibilitatea finalizării ritualului reflectă imposibilitatea restaurării integrale a ordinii originare. Prin această construcție simbolică, Ovidiu Dunăreanu recuperează un motiv recurent al literaturii de frontieră sud-est europene: destrămarea ceremonialului ca expresie a intruziunii violente a istoriei în spațiul tradiției (Assmann, 2021). În consecință, personajul feminin nu mai este doar victima unei tragedii personale, ci devine un reper al memoriei colective și al supraviețuirii identitare în condițiile destrămării lumii arhaice.

Apa Dunării joacă un rol esențial în configurarea simbolului miresei. Aruncarea ei în fluviu nu reprezintă o tentativă de sinucidere, ci o coborâre inițiatică într-un spațiu al transformării. Traversarea nocturnă amintește de structurile mitice ale morții ritualice urmate de reînviere simbolică. Din perspectivă antropologică, apa funcționează ca mediu de purificare și de regenerare identitară, iar Dumitra iese din fluviu nu ca victimă pasivă, ci ca ființă reconstituită spiritual (Durand, 2020). Faptul că reușește să păcălească urmăritorii și să „lunec[e] ca o peștoaică” introduce o dimensiune aproape fantastică, apropiind-o de imaginarul femeii acvatice (Ştima apelor, Femeia Gârlei, Vâlva apei, Lostrița) în mitologia populară românească și balcanică.

Relația dintre Dumitra și Marin Soare depășește nivelul unei simple salvări providențiale și capătă semnificația simbolică a refacerii ordinii cosmice. Ciobanul trăiește într-un spațiu retras, aproape atemporal, iar stâna sa funcționează ca loc de refugiu și reîntemeiere. În literatura pastorală românească, ciobanul este adesea asociat cu stabilitatea, continuitatea și legătura organică cu

pământul și natura (Papu, 2022). Mireasa fugită ajunge astfel într-un spațiu care suspendă violența lumii istorice și permite reconstrucția identității sale. Acceptarea ei de către Marin nu are caracter erotic imediat, ci ritualic și protector, sugerând refacerea unui echilibru pierdut.

Simbolul miresei este strâns legat și de ideea purității amenințate. Încă din descrierea inițială, rochia albă sfâșiată, părul ud și tălpile înnoroiate compun imaginea inocenței agresate de brutalitatea istoriei. Cu toate acestea, textul evită degradarea morală a personajului. Dumitra își păstrează integritatea spirituală și capacitatea de decizie, refuzând întoarcerea în satul natal și alegând voluntar un nou destin. Din perspectivă simbolică, mireasa nu mai reprezintă fecioara vulnerabilă din tiparele tradiționale, ci figura rezistenței feminine și a autonomiei morale (Kristeva, 2021). Trauma nu o anulează identitar, ci contribuie la redefinirea propriei existențe.

Un alt nivel simbolic important este relația dintre mireasă și lumina lămpii din bordeiul lui Marin Soare. În economia narativă a fragmentului, lumina apare ca semn salvator, aproape transcendent. Dumitra interpretează văpaia ca pe o intervenție divină, ceea ce transformă întreaga scenă într-o experiență de tip revelator. În simbolistica tradițională europeană, lumina asociată apei și nopții reprezintă frecvent orientarea spirituală și ieșirea din haos (Chevalier & Gheerbrant, 2021). Astfel, traseul personajului feminin este construit ca drum dinspre întuneric spre reconfigurare existențială, iar mireasa devine purtătoarea unei semnificații soteriologice.

Fragmentul dezvoltă și o simbolică a frontierei: Păcuiul lui Soare, Ostrovul și Dunărea sunt spații de margine, aflate între lumi politice, culturale și religioase diferite. Mireasa apare tocmai în acest teritoriu de graniță, ceea ce îi amplifică statutul simbolic. Ea nu mai aparține integral nici comunității originare, nici spațiului în care ajunge ulterior. În termenii geografiei culturale contemporane, personajul întruchipează identitatea liminală specifică spațiilor de frontieră, unde apartenențele devin fluide și negociabile (Brambilla, 2020). Condiția ei reflectă instabilitatea lumii dunărene și caracterul permeabil al identităților de graniță.

Dimensiunea mitică a personajului este susținută și prin limbajul narativ. Relatarea Dumitrei are caracter oral, aproape baladesc, iar hiperbolizarea întâmplărilor apropie textul de structurile epice tradiționale. Mireasa fugită amintește de figurile feminine din baladele românești, unde femeia este adesea supusă unei încercări extreme pentru a accede la o nouă condiție existențială (Nicolaescu, 2023). Totodată, asocierea cu apa și cu noaptea îi conferă un caracter de apariție supranaturală. Ea intră în universul pastoral al lui Marin Soare asemenea unei epifanii venite dintr-o altă lume.

În plan istoric și cultural, Dumitra poate fi interpretată drept simbol al comunităților românești dunărene confruntate cu insecuritatea și dominația imperială. Răpirea fetelor de către grupurile de başbuzuci trimite la realități istorice documentate privind violențele exercitate în regiunile de frontieră ale Imperiului Otoman în secolele XVIII–XIX (Ágoston, 2021). Mireasa devine astfel expresia fragilității comunităților rurale, dar și a capacității lor de supraviețuire culturală. Refuzul ei de a reveni la Chiciu simbolizează ruptura ireversibilă produsă de traumă și necesitatea reinventării identitare într-un alt spațiu.

În concluzie, simbolul central al miresei din „Fugara dintre ape” depășește dimensiunea realistă a personajului și organizează întregul fragment în jurul ideii de transformare prin traversarea limitei. Dumitra concentrează simultan simboluri ale purității, ale supraviețuirii, ale feminității sacrificate și ale renașterii prin apă. Ea reprezintă figura identității aflate între lumi, salvată nu prin întoarcerea la ordinea inițială, ci prin asumarea unei existențe noi într-un spațiu marginal și protector. Din această perspectivă, mireasa lui Ovidiu Dunăreanu devine una dintre cele mai expresive reprezentări contemporane ale feminității liminale din proza cu tematică dunăreană.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ágoston, G. (2021). The Ottoman world. Routledge.
2. Assmann, A. (2021). Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives. Cambridge University Press.
3. Brambilla, C. (2020). Exploring the critical potential of the borderscapes concept. Geopolitics, 25(1), 14–34. https://doi.org/10.1080/14650045.2018.1563891
4. Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2021). Dicționar de simboluri. Polirom.
5. Durand, G. (2020). Structurile antropologice ale imaginarului. Paralela 45.
6. Eliade, M. (2020). Sacrul și profanul. Humanitas.
7. Kristeva, J. (2021). Powers of horror: An essay on abjection. Columbia University Press.
8. Mazower, M. (2021). The Balkans: A short history. Modern Library.
9. Nicolaescu, M. (2023). Feminitate și imaginar baladesc în literatura română contemporană. Transylvanian Review, 32(2), 88–103.
10. Papu, E. (2022). Spațiul mioritic și structurile pastoralului românesc. Minerva.
11. Țurcanu, C. (2022). Dunărea ca spațiu simbolic în proza românească actuală. Revista de Etnografie și Folclor, 67(1), 55–72.
12. Turner, V. (2020). The ritual process: Structure and anti-structure. Routledge.
13. Vulcănescu, R. (2021). Mitologie română. Academiei Române.
14. Zaharia, A. (2024). Frontiera dunăreană și imaginarul salvării în literatura postcomunistă. Romanian Journal of Literary Studies, 29, 201–214.
15. https://romanialiterara.com/2025/10/proza-de-ovidiu-dunareanu-fugara-dintre-ape/

PRONUNCIATIATION – A DIFFICULT SKILL TO AQUIRE

Dana Carmen Zechia
Lecturer, PhD, Romanian Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constanţa

Abstract: *In a lot of English language classrooms, teaching pronunciation is not granted much attention. When ESL teachers defend the poor pronunciation skills of their students, their arguments could be regarded as taking a stand against linguistic influence. If we learn a second language in childhood, we learn to speak it fluently and without a 'foreign accent'; if we learn it in adulthood, it is very unlikely that we will have a native accent. Researchers review misconceptions about pronunciation, factors affecting the learning of pronunciation. The needs of learners and suggestions for teaching pronunciation will be taken into account. Pronunciation has a positive effect on learning a second language and learners can gain the skills they need for effective communication in English.*

Keywords: *pronunciation; learning; teaching; factors; needs; suggestions*

General observation suggests that it is those who start to learn English after their school years are most likely to have great difficulties in acquiring intelligible pronunciation, with the degree of difficulty increasing with age. This difficulty has nothing to do with intelligence or level of education, or even with knowledge of English grammar and vocabulary. Of course, there is no simple answer to why pronunciation is so difficult to learn - indeed there is a whole range of theoretical perspectives on the question. What is generally accepted among linguists and phonologists who specialize in this area is that the difficulty of learning to pronounce a foreign language is cognitive rather than physical, and that it has something to do with the way 'raw sound' is categorized in using speech. Many learners of English as a second language have "major difficulties" with English pronunciation even after years of learning the language. This often results in them facing difficulties in areas such as finding employment.

It is widely believed that pronunciation skills are related to musical skills. However, no link between musical ability and pronunciation ability has been demonstrated. Second language pronunciation is a cognitive skill for which some people may have more natural aptitude and / or interest and motivation than others, but which everyone can learn to a certain degree if given appropriate opportunities. The main problem that second language learners have with pronunciation has to do with their need to change a conceptual pattern appropriate for their first language that they have internalized in childhood. It is not the case that learners are best helped if they are able to 'see' speech, whether in articulate or acoustic form. Learners need help in categorizing sounds in a way appropriate to English.

Since people generally think about sounds in terms of their auditory quality, rather than directly in terms of their articulation or acoustics, the key is to find ways of describing the auditory quality of sounds that makes sense to the learner. There is a major role for the use of computers in helping learners with pronunciation - but it is not the role of displaying speech waves with no guidance as to how they should be read. It is not the case that learners have an accent primarily because they 'transfer' the sounds of the native language to English. The notion of 'transfer' as the 'cause' of accents and the key to helping learners with pronunciation has been seriously questioned by specialists for at least two decades. Though there is some validity to the 'transfer' idea, it is only useful in an elaborate form which requires a good understanding of its limitations. A simplistic idea that learners are transferring sounds from their native language to the new language is a hindrance rather than a help. It is unfortunate that so many teachers still hold so strongly to a simple notion of transfer (Gass et al., 1989; Bohn, 1995).

It is not the case that accent is caused by an inability of speakers of other languages to produce the sounds of English. This is not to say that there are not individual sounds in English, or more especially combinations of sounds, that are difficult for learners from different backgrounds to

produce. This difficulty is a relatively minor aspect of intelligibility, and certainly not the main cause of the accent. Firstly, individual sounds are not in themselves very important to intelligibility. A learner with good stress and intonation and poor pronunciation of, say, th', is very easy to understand. Secondly, in many of the cases in which a learner seems to have trouble pronouncing a particular sound, it is easy to demonstrate that the learner commonly pronounces a perfectly acceptable version of the sound in another context.

Many adult learners of English have foreign accents that identify them as nonnative speakers. Some linguists support the idea, known as the Critical Period Hypothesis, that a learner needs to begin learning the language before age 7 to develop native-like pronunciation. However, more recent research suggests that environment and motivation may be more important factors in the development of native-like pronunciation than is age at acquisition. An understanding of the features of learner accents and their impact on intelligibility can help teachers identify and address characteristics of learner pronunciation (Derwing & Munro, 1997). The primary aim is that students be understood. Good pronunciation is needed for this, but a "perfect accent" is not.

Recent phonetic research has shown that languages cannot be strictly classified as syllable timed or stress timed. A more accurate description is that they are stress based or syllable based; that is, they are not completely in one category or the other but tend to have more stress-timed or syllable-timed features. Stress-based rhythm is achieved through the presence of reduced vowels for unstressed syllables in a sentence. Function words (e.g., articles, helping verbs, prepositions) typically have reduced vowels instead of full ones, and the reduced vowel version is known as a weak form. For example, in the sentence "Bob can swim," the words Bob and swim have the major stress, and can, which is unstressed, is pronounced [kin]—its weak form. The distinction between stress- and syllable-based languages is important, especially if an adult English language learner speaks a first language that is different rhythmically from stress-based British or American English.

It was found that the native speakers focused more on stress, intonation, and rhythm than on individual sounds when rating speech samples as native-like. Implications of this research for classroom instruction are that teachers need to spend time teaching learners the rules for word stress, intonation, and rhythm in English, as well as focusing on individual sounds that may be difficult for the learners in their classes.

Along with age at the acquisition of a language, the learner's motivation for learning the language and the cultural group that the learner identifies and spends time determining whether the learner will develop native-like pronunciation. Research has found that having a personal or professional goal for learning English can influence the need and desire for native-like pronunciation It seems as though some learners are more adept at acquiring good pronunciation. Even within one homogenous classroom, there is often a large discrepancy among the pronunciation ability of the students. This phenomenon has led many researchers to study the personal characteristics of the learners that contribute to their success in foreign language acquisition. In other words, if the students were more concerned about their pronunciation of the target language, they tended to have better pronunciation.

It will be clear that there is a burning need for an increase in the amount of serious research at all levels into a wide range of issues to do with ESL pronunciation teaching. The first priority is development of a range of assessment tools to allow methods and policies to be assessed for their effectiveness. While the reasons people have for opposing the objective assessment of learners' pronunciation are appreciated, it is really impossible to improve a system that allows no proper benchmarking or analysis. With an appropriate assessment tool, an early priority would be a set of benchmarking studies, to provide answers to such questions as 'How much improvement is possible, or realistic, to expect from a pronunciation class over a given period?' Next a series of studies should investigate the relative effectiveness of different methods and materials with different types of learners (Macdonald et al., 1994, Munro & Derwing, 1995). An early opportunity should be taken to investigate empirically a range of questions which are the topic of debate among teachers, but have never been properly tested, such as: is it better to focus on teaching stressed syllables before teaching unstressed syllables; is it better to represent pronunciation for learners with symbols of the

international phonetic alphabet, or with ordinary English spelling conventions. Similarly, experiments to investigate the relative effects of common pronunciation errors on ESL English listeners would allow proper planning of pronunciation curricula. One particular issue that needs urgently to be addressed is that of the relationship between generic pronunciation tuition and integrated training. There is some inconsistency in the relationship between these - on the one hand there is a call for integrated training to provide workers with the specific skills needed in their job. On the other there is a call for generic skills development, allowing employers to hire highly adaptable staff. On the face of it, it would seem that pronunciation would be an ideal candidate for generic training, as improved oral communication skills in one area are very likely to translate into improvements in other areas. It would be useful to demons

Foreign language instruction generally focuses on four main areas of development: listening, speaking, reading and writing. Foreign language curricula emphasize pronunciation in the first year of study as it introduces the target language's alphabet and sound system but rarely continues this focus past the introductory level. Lack of emphasis on pronunciation development may be due to a general lack of fervor on the part of the second language acquisition researchers, second language teachers and students, that pronunciation of a second language is not very important.

The influence of age on language acquisition and specifically pronunciation may make adults find pronunciation more difficult than children do and that they probably will not achieve native-like pronunciation. There is a biological or neurological period which ends around the age of 12; after this period, it becomes extremely difficult to attain the complete mastery of a second language especially pronunciation. However, the degree of pronunciation accuracy varies considerably from one individual to another. This discrepancy in pronunciation among adult learners means that ESL classroom time can profitably be devoted to improving students' pronunciation.

Non-linguistic factors related to an individual's personality and learning goals, attitude towards the target language, culture, native speakers, and types of motivation which are beyond the teacher's control, all have their share in the development of pronunciation skills. In addition, the degree of exposure to and use of the target language can support or impede pronunciation skills development. For example, learners who are outgoing and confident and get involved in interactions with native speakers are liable to practice their foreign language pronunciation. Conversely, some learners feel uncomfortable trying out new speech rhythm and melody patterns, while others feel stupid pronouncing "weird" sounds, and with time, they decide that it is futile and impossible to learn English pronunciation. In this respect, some believe that changing – and not changing – speech patterns is affected by how much responsibility the student takes, how much the student practices outside of class, and how ready the student is.

Learners need to be taught pronunciation, as in all other aspects of language, in a communicative method. Though communicative methods for teaching vocabulary, grammar and pragmatics have been around for decades, there has been little development of a communicative method for pronunciation teaching. We consider here some aspects of what is involved in a communicative approach to pronunciation. One thing learners need is teachers with confidence to assure them that the communicative methods do fulfill their needs. Some learners believe that what they need is instruction in the articulation of specific English sounds. Some teachers justify a focus on articulation with reference to the learners' desire for this information.

In looking at recommendations for teaching pronunciation, the researchers describe them within the context of the communicative method of teaching English that is employed in most ESL classrooms.

Existing teachers should be able to receive professional development in pronunciation teaching (on a voluntary but properly funded basis), and trainee teachers should receive such tuition as part of their teaching courses. Teachers should receive a range of different stories from different pronunciation specialists. There is a need for a more coordinated approach. It is recommended that there should be a conference of people interested in the area of ESL pronunciation to discuss a range of issues. It seems likely that it would be possible to integrate a range of existing practices into a coordinated approach to pronunciation teaching, or at least to identify opposing schools of thought

which can be articulated and evaluated so as to allow teachers and teacher trainers to choose which they wish to adhere to.

Teachers need a greater appreciation of the pronunciation difficulties faced by learners of ESL and the reasons for these difficulties, and a simple framework for understanding the situation of the second language learner. Computer Assisted Instruction (CAI) for pronunciation can be an effective tool as it provides electronic visual feedback, which can help meet this essential need by showing the exact sound features that learners produce and thereby drawing attention to changes that they need to make.

Pronunciation can be one of the most difficult parts for a language learner to master and one of the least favorite topics for teachers to address in the classroom. There are many reasons why the teaching of ESL pronunciation is currently less than optimally effective, and certainly it is wrong to blame anyone group, whether teachers, pronunciation specialists, or academics. Second language pronunciation is a topic of great theoretical interest and practical relevance which unfortunately has been out of fashion for some decades. It seems that a few well-publicized interesting developments would help to swing this topic back into fashion among a range of people with relevant skills and interests and put EFL learners in a position to contribute impressively to worldwide developments in this area. EFL/ESL teachers should focus on the students' needs, level and ability, incorporate pronunciation into their oral skills and other classes and focus on both segmental and supra-segmental features whenever there are opportunity and time. Pronunciation must be viewed as more than correct production of individual sounds or isolated words. Instead, it must be viewed as a crucial and integral part of communication that should be incorporated into classroom activities. Teachers can help students by highlighting elements such as sounds, syllables, stress and intonation. Once the students understand the functions of these elements, they will know what to focus on and can build upon this basic awareness. Teachers can actively encourage the students' actual production; build pronunciation awareness and practice through classes gradually building skills in listening and speaking in both formal and informal situations. It can be concluded that with careful preparation and integration, pronunciation can play an important role in supporting the learners' overall communicative power.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bohn, O. S. (1995). 'Cross-language speech perception in adults: First language transfer doesn't tell it all.' in W. Strange (ed) Speech Perception and Linguistic Experience. Baltimore: York Press p.273-304.
2. Gass, S., Madden C., Preston, D. & Selinker, L. (1989). Variation in Second Language Acquisition: Volume 2, Psycholinguistic Issues. Clevedon, Phil: Multilingual Matters.
3. Macdonald, D., Yule, G. and Powers, M. (1994). 'Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of language instruction.' Language Learning. 44.1. p.75-100.
4. Morley, J. (1998). Trippingly on the tongue: Putting serious speech/pronunciation instruction back in the TESOL equation. ESL Magazine, January/February, 20-23..
5. Munro, M.J. and Derwing, T.M. (1995). 'Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners.' Language Learning. 45.1. p.75-97.
6. Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude difference? The Modern Language Journal, 75 (1), 3-16. Doi: 10.2307/329830, http://dx.doi.org 10.2307/329830
7. Willing, K. (1993). Learning Styles in Adult Migrant Education. Sydney: NCELTR (first published 1988)
8. Wenk, B. (1985). "Speech Rhythms in Second Language Acquisition." Language and Speech, 28, No. 2, 157–175. 7. Krashen, S. D. 1996. The case for narrow listening. *System* 24(1), 97-100.

LAUGH AND LEARN – THE USE OF HUMOUR IN LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Diana Stoica
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest

Abstract: *When using jokes in class, teachers are mere facilitators and students are more actively involved in classroom activities. I have noticed that even the shiest students become more daring when they are involved in humorous activities. These activities can also enhance students talking time in class and motivation to learn Romanian. Humor entails a thorough understanding of the underlying culture, what is funny is culturally defined, what is funny for one culture could be totally meaningless for the other.*

If you laugh, you're fluent.

Before I start introducing the context in which the idea of the paper came into my mind, I would like to mention one true story: as a student, I once complained that the lessons of a particular teacher were too monotonous and I was left with a sad feeling at the end of each lesson. The answer I got from the teacher is haunting me every time I enter my classes: teaching and learning are not supposed to be fun.

I have been teaching Romanian as a Foreign Language for almost 10 years now, I started with a very small group, 6 students, and now I am having 4 groups, in total 80 students. The students come in with very little, if none, knowledge of Romanian and with almost no knowledge of Romanian culture and civilization.

At the beginning I used the materials devised before each class or the adapted activities used in the English class. One important note is that almost all the students so far come from backgrounds where mistakes are always penalized in class, and it is unconceivable that one can have fun while learning. Until some years ago, I myself would never have thought that I would even consider using humor in the Romanian class. One of my biggest fears was that students would find it insignificant and that I would seem less like a teacher if I taught in a fun way. Based on their feedback, I reached to the conclusion that they find the classroom Romanian totally different from colloquial Romanian in the street and that some of them have very little if any interaction with Romanians. But one day I brought some jokes into class and that was a revelation. Students embraced the idea with enthusiasm and the atmosphere in class was much more relaxed.

Why have I not had the courage to use humor in class before?

A more experienced colleague suggested that I devise some vocabulary activities starting from jokes and see how students react to the idea. Not only did they react positively, but they asked for more such activities in the future.

I would like to present the context of Teaching Romanian as a Foreign Language - TRFL in Romania. The concept is quite new in Romania and until now teachers preferred to use traditional methods for TRFL. When the idea of a new perspective came to my mind, I considered a harmonious integration of humor into language teaching approaches. My observations on the matter are that humor has a positive effect on the learning environment, it maintains and increases learners' interest, and it enhances language learners' competences, linguistically and culturally wise.

My main thought was to find a way of how humor can be used to facilitate learning language 2 in a multicultural classroom.

My observation is that students learning L2 are deprived of their cultural identity and all the abilities that their native language (L1) may offer. In this context, I have thought that such anxiety and tension may have a terrible effect on the language learning process. When students first arrive in class, they have very little knowledge, if none, of different cultures and especially of the Romanian

culture and this increases their anxiety level when it comes to speaking Romanian. A high level of motivation, self-confidence and a good self-image as a learner and a low level of anxiety are sure ways of success in learning a foreign language. Low motivation and self-esteem and debilitating anxiety form a 'mental block'.

I have also observed that their confidence increased when they were using the jokes during the breaks or while I invited Romanian students in class and they were involved in activities together (e.g. interviews, testimonials). They also worked in mixed pairs/small groups - one Romanian-one/two foreign student(s) – and they were involved in an acting jokes activity.

I also use jokes as warmers at the beginning of the class or whenever I feel that the atmosphere is getting tense and that the students are getting tired of a specific activity.

Another challenging activity (that can be used with more advanced students) is fill-in the blanks activity where students have a joke where some words are missing and, in pairs or small groups, they have to fill-in the blanks and then act the joke for another group. Each group/pair has a different joke.

Matching the beginning of the joke with its ending is not so challenging and it can be used even with elementary levels.

Reconstructing a humorous dialogue or making up different endings to a joke fits more advanced levels and it is more challenging vocabulary wise.

What are the benefits of using humor in teaching Romanian as a Foreign Language?

As I am working on a possible integration of Romanian humor within teaching methodology, some important questions arise:

1. Which kinds of humor can be used in the Romanian language classroom? How about a multicultural class like mine?
   - From experience, I have noticed that male students are the initiators of humor and that students avoid or are not keen at all on using religious/political jokes. Therefore, in my context, teaching Romanian to foreign students, I prefer to use international humor adapted to a Romanian context and also genuine Romanian humor.
   - I can provide some examples here: jokes with blondes are used internationally, but I have used some jokes typical of the Romanian context. I have also introduced the Romanian character, Bulă and students were extremely receptive and they tried to find equivalents in their own culture. We have also tried to find parralles between the jokes from different countries. Jokes about marriage, mothers-in-law and diets have also been greatly appreciated and the conclusion was that the topic is present in all cultures[17].
   - Humor becomes outdated and it is related to culture. Therefore, I searched for jokes Romanian students would use and that are typical of the Romanian mentality, but still not very difficult to be understood in a multicultural context.
2. When and how should humor be used in the teaching process? Should I use humor as a technique to introduce new linguistic elements and cultural aspects, or rather as an illustration and reinforcement of already acquired cultural and linguistic knowledge?
   - I have tried to use humor when I wanted to introduce new vocabulary or when I needed to present a new cultural aspect/cliché, e.g. Bulă.

From my point of view, humor entails a thorough understanding of the underlying culture, what is funny is culturally defined, what is funny for one culture could be totally meaningless for the other. I once noticed that, when teaching Chinese students, they were laughing at jokes I found totally boring or irrelevant. Or whenever I was presenting them with a funny scenario, I would most probably get no reaction from them. Hence, jokes may fall under three categories: culture-based, language-oriented and meaning-based. It all depends on the level of the group and the teacher's choice.

Humor makes learning memorable and it increases students' participation in class. To my defense, I remember a funny context when we were walking in the streets, and I asked students to 'hunt' for funny advertisements in the street. One of them suddenly stopped, he showed me a street ad and when I asked him to explain it to us, all he could say was: this is an example of a Genitive

teacher! This whole situation was later discussed in the class, where we came to the conclusion that it is better to understand the language rather than explain it grammatically wise. But the whole situation was remembered as a joke.

When using jokes in class, teachers are mere facilitators and students are more actively involved in classroom activities. I have noticed that even the shiest students become more daring when they are involved in humorous activities. These activities can also enhance students talking time in class and motivation to learn Romanian.

Jokes represent authentic cultural information and an authentic piece of language, they get them familiar with the culture, and it stirs curiosity while connecting cultures.

Beside breaking daily learning routine, they generate a positive learning environment, they enhance students' practice of the target language and humor makes students with the target culture.

Understanding jokes in a foreign language is both a cause, and a consequence, of language proficiency and it definitely has made a great contribution in terms of language acquisition.

If students are able to laugh together *with* the teacher, they will definitely be able to learn better together.

In the numerous articles I have read on the matter, researchers have found out that best method to teach grammar is applying the linguistic theory of humor in teaching grammar. While some students are very interested in learning grammar rules (and they see no better way to learn the proper language) and doing grammar exercises, there are other students that hate grammar and think it is the most boring and useless part of learning a foreign language. Compared to the traditional method of introducing grammar deductively, the inductive approach allows learners to discover rules, they are induced to students. Using humor in teaching Romanian grammar may ease the process of learning it by fencing off attention to rules and grammatical explanation and terminology. I have tried to use the traditional way of learning grammar separately in a lesson focused on grammar only and, luckily, I have noticed that this approach is no longer embraced by students who were anxiously awaiting to finish with rules and move on to jokes. A sheer proof that grammar should be contextualized.

A Practical Example – matching the joke with the pun

I selected 10 jokes and separated the pun from the body of the joke. Students were working in groups, each group having the jokes but without the puns. In groups, they had to find the pun and match it with the joke.

Match the joke with its pun	
1. **- Bulă**, tu ai văzut vreodată o căprioară? - Da, la televizor. - Eu te întreb dacă ai văzut-o în natură.	*a. Da, dar de mâine eu îmi revin.*
2. Se întâlnesc două prietene: - **Fată**, ce te-ai îngrășaaaat!	*b. Pentru că pe șampon scrie Wash&Go.*
3. Se vede că **te-ai însurat**: ai hainele călcate impecabil.	*c. Să mă fi văzut acum două luni, eram și mai grasă. arătam așa ca tine.*
4. Ciao, **urâto**! - **Beţivule**!	d. *Daaaa, primul lucru pe care m-a învățat nevastă-mea a fost să calc*
5. De ce după ce face baie, **o blondă** aleargă în jurul dușului?	*e. Nu, tata nu ne lasă să scoatem televizorul afară.*

Follow-up activity:

- After students finished the matching, they started discussing the words in **bold.** I explained the level of formality of each word, and I also insisted that some words can be offensive. It was interesting to notice that some of had already heard the word 'fată'(girl) in a similar context, but they had never guessed the connotation attached to the word. We also discussed about cultural aspects: e.g. if blondes have the same connotation in their culture (they do), if men are sexist in their culture (they seem to be so) and if women get offended if they are called 'urâto'. **Bulă** seems to be a character representative for the Romanian mentality, students could not find any equivalent for a gullible person [15].

Advantages

- Motivation – in order to pursue with learning a foreign language, you need to feel motivated. In my context, motivation is key, as my students do not choose to learn Romanian. Once they decide to study in Romanian, they know this is mandatory, and even if they do not like it, they know that it comes with the territory. In order to do that successfully, they need an atmosphere in which anxiety levels are low and comfort levels are high [7].
- Teachers are reluctant to use humor in class, as they associate humor with non-productivity. Many of the teachers I know consider that students cannot learn if they are having fun. They are unaware of the fact that humor is authentic and that it triggers wonderful human reactions as a communicative and social skill. As a reverse reaction, I always tell my students that if they are not having fun, they are doing it all wrong.
- It helps shy students integrate as they feel part of the group.
- Students indicate an increased language and cultural learning.
- Jokes as teaching material can enhance fluency, sociolinguistic rules (when they have to understand a joke), understanding Romanian culture through jokes, it helps students become aware of the subtleties of the language, excellent way to keep students engaged and interested in learning Romanian [10].
- When the teacher acts foolishly, humor creates a bond between students and teachers. This is important especially with the cultures (Romanian, for example) where the teacher is always a serious figure, a small god who is always right. Teaching is indeed a serious business, but the teacher does not always have to be serious in order to be efficient [4].

Drawbacks

- Some students could feel vexed at certain topics (religion, sex, politics), this is why such topics are strongly advised to be avoided.
- Since jokes differ from culture to culture, some jokes may be difficult to grasp and thus motivation of some students may go down.
- Some students may find jokes too trivial a way of learning and they can consider that the classroom has turned into a circus. It only depends on the teacher that this does not happen.
- More than a drawback, I see it as a thing that teachers should always bear in mind: humor must be integrated in the activities, otherwise students will not treat it seriously. Another risk is that when using humor in the teaching process, students may consider it is the end of the lesson [12].
- Too much humor should be avoided also.

Conclusion

During my whole activity and while writing this paper, I have noticed one positive thing about myself: I am funnier than I thought. I see this in my students' reactions and in their feedback. I strongly believe that priority should be placed on teaching the language in the most efficient way. If this way can be also funny, so much the better. Humor has the immense potential to solve tense situations as well as to reduce the anxiety level in class.

Using humor in class should be carefully planned and well-thought out. The teacher must pay attention to sensitive issues and should try to avoid them. Teachers should also be prepared that not all students will embrace humor with a positive reaction and that they might consider this lesson irrelevant. That is why teachers should always explain to students the benefits of using certain methods in the learning process. If a teacher can successfully teach students the language in a funny way, then this particular teacher manages something more important than a simple act of teaching. He or she gives students a very important skill to cope with the outside world, that is: a solid sense of humor.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bryant, J., & Zillmann, D. (1989). Using Humor to Promote Learning in the Classroom. In P.E. McGhee (Ed.), Humor and children's development: A guide to practical applications (pp. 49 – 78). New York: Haworth Press.
2. Krashen, S. (1982). Theory versus practice in language training. In Blair (Ed.), *Innovative Approaches to Language Teaching.* Rowley, MA: Newbury House.
3. Zillman, D., & Bryant, J. (1983). Uses and effects of humor in educational ventures. In P.E. McGhee & J.H. Goldstein (Eds.), *Handbook of Humor Research, Volume 2: Applied Studies*, 173-194, New York: Springer-Verlag.
4. Provine, R.R. Ph.D (2000). The Science of laughter. Psychology Today, November/December 2002, 33, (6), 58-62.
5. Hill, Doborah, (1988). Humor in the Classroom: A Handbook for Teachers and Other Entertainers. Springfield, Illinois: Charles Thomas.
6. Kruger, A. (1996). The nature of humor in human nature: Cross-cultural commonalities. *Counseling Psychology Quarterly,* 9, 235-241.
7. Cornett, C.E. (1986). Learning through laughter: Humor in the classroom. Bloomington, In Phi Delta Kappa Educational Foundation.
8. Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
9. Welker, W.A. (1977). Humor in education. A foundation for wholesome living. *College Student Journal*, 11, 252-252.
10. Trachtenberg, Susan. (1980). Joke Telling as a Tool in ESL. English Teaching Forum 21 (4), 8-12.
11. Watson, M.J, Emerson, S. (1988). Facilitate Learning with Humour, Journal of Nursing Education, 89.
12. Krishmanson, P. (2000). Affect in the Second Language Classroom: How to create an emotional climate. *Reflexions*, 19 (2), 1-5.
13. Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavioral Research Methods and Instrumentation, 1,* 213-217.
14. Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! College Teaching, 54(1), 177-180.
15. https://doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180
16. Stambor, Zak. 2006. How Laughing Leads to Learning. APA Monitor on Psychology 37(6):62.
17. Medgyes, P. (2002). Laughing Matters: Humor in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Sudol, D. (1981). Dangers of Classroom Humor. *English Journal*, 26-28.

A SEMANTIC DIPTYCH IN THE WORK OF REJEAN DUCHARME

Ioana Grecu Alexandrov
Assist. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract : *The impending confrontation that threatens to disrupt the fragile balance within Canadian society appears to stem from two main sources : the Anglo-American population and the Franco-French-speaking population (terms that attempt to encompass geographically and culturally neighboring but antagonistic spaces). But, to the reader's great surprise, the opposition is not only defined by the general English-French dichotomy, but also within the same aspect of the semantic diptych; that is to say, Francophone elements in Canada can clash with those in France, while American origins can be found in contradiction with English (British) ones.*

Keywords : *dichotomy; society; antagonism; balance; meaning*

L'intérêt que l'écrivain québécois Réjean Ducharme porte à l'aspect social du monde fictionnel a été parfois ignoré ; cette attitude est due à l'immense importance qu'il accorde au monde intérieur de ses personnages : « La vie, la vraie vie est intérieure, toute intérieure » - *L'Avalée des avalés* (*A* : 3)[1] ; la projection que l'homme jette sur le monde de la perception extérieure est uniquement une réalité de deuxième degré, déformée et peuplée par les ombres platoniciennes.

C'est le tumulte de la conscience qui donne le véritable dynamisme existentiel ; c'est là le laboratoire des grandes inventions conceptuelles, et les réponses quant aux mystères de l'espace habité par l'être humain se trouvent cachées toujours à l'intérieur de ce microcosme, de cette réduction au fractal ultime de la physique quantique, domaine qui a réussi, grâce à sa théorie des quanta[2] à réconcilier tant soit peu, après des siècles de rivalité, les physiciens et les théologiens dans leur tentative d'expliquer l'origine des processus à la base de l'existence des organismes vivants. Une feuille qui cache la structure de l'arbre entier, un organe qui reproduit en miniature le fonctionnement de tout un organisme, un vers qui recèle le message d'un poème entier, tout y est. Les créateurs d'œuvres d'art utilisent à bon escient ce principe, afin de donner dans leurs créations une image approximative du monde extérieur, tel qu'ils le perçoivent selon leur sensibilité artistique : un univers réduit à l'essence d'une phrase ou d'une image.

A l'instar de ses confrères dans la modernité, Réjean Ducharme privilégie le regard introspectif, seul porteur de signification originaire, fondamentale, tout en le mettant en rapport avec une vision lucide, inquiète sous son masque parodique, du monde extérieur. Le côté social gagne ainsi en profondeur, car il est interprété avec une finesse propre aux analyses d'introjection psychologique. La schizophrénie de l'inconscient collectif est diagnostiquée avec la précision et l'objectivité d'un spécialiste psycho-sociologue, après de longues et douloureuses investigations ; l'indifférence défiante des personnages envers leur milieu social cache en fait des frustrations d'origine ethnique, confessionnelle et sociolinguistique : la dédicace du *Nez qui voque* à Iberville, l'exergue d'Edouard Montpetit dans *l'Hiver de force* informent le lecteur sur les préoccupations sociales récurrentes de l'auteur, trahissant son désir que : « nous (les Canadiens français) soyons, dans une société qui en partie n'est pas la nôtre, des égaux que l'on respecte et chez qui l'on est forcé de reconnaître des qualités de race et d'intelligence victorieuse » . (*H* : 11).

---

[1]Les romans de Réjean Ducharme seront désignés lors des citations comme suit : *A* pour *L'Avalée des avalés, N* pour *Le Nez qui voque, H* pour *L'Hiver de force*

[2]Considéré comme l'initiateur de la théorie des quanta, en 1900, Max Planck a eu l'idée d' "éléments d'énergie" pour expliquer les caractéristiques du rayonnement émis par un corps chauffé. De là, il n'y a eu qu'un pas jusqu'à la reprise de cette théorie dans le domaine des sciences humaines, adaptée à leurs propres fins : une énergie pulsionnelle, discontinue, comme moteur de tout acte existentiel.

Ces notations relèvent d'une inquiétude justifiée du créateur qui voit la société à l'intérieur de laquelle il vit en proie à une confusion des valeurs, à un déchirement dangereux qui amène la ségrégation ethnique et linguistique, ce qui rappelle des anciens épisodes bibliques, exemples mémorables de victoires de la haine et de la destruction *par* et *à l'égard de* la race humaine ; ainsi, la société canadienne moderne telle qu'elle apparaît dans les romans ducharmiens ressemble à une Tour de Babel mythique, (« c'était la tour de Babel. » *H* : 107) où les langues se confondent dans un bruit anéantissant et où le sens est complètement détruit, à une famille en proie à des conflits intestins profonds qui mène à une violence extrême entre ses membres, violence allant jusqu'au meurtre, tel celui de Caïn contre Abel ; on y retrouve également des histoires d'amour incestueux, si fréquentes dans les légendes antiques ainsi que des allusions à l'épisode Sodome et Gomorrhe, détruites à la suite de la punition divine, à cause du non-respect des lois de l'hospitalité due aux étrangers et aux pauvres, de même qu'à cause des pratiques présupposées indemnes, d'homosexualité.

L'attitude envers les étrangers, dans un pays où la plupart de la population s'est constituée à partir des strates provenues de l'immigration, est un sujet très actuel dans les débats des sociologues et des politiciens canadiens, et bénéficie par conséquent d'une attention spéciale dans le milieu littéraire du pays.

Chez Ducharme, l'assimilation ethnique ne se fait pas dans les termes d'un contrat virtuel, accepté tacitement par ses signataires ; ce n'est pas une assimilation collective, empreinte de la solidarité humaine nécessaire à tout acte d'acceptation. Les héros ducharmiens essaient de s'intégrer individuellement, démuni de l'atout fort conféré par l'accord d'entente et de non-combat entre les concitoyens d'une ville cosmopolite dans la seconde moitié du XXème siècle. Ils s'efforcent à être acceptés dans leur milieu de vie et de travail, en jouant la carte de leur originalité et de leur désintérêt profond quant aux ambitions matérielles et hiérarchiques ; ils luttent contre la vague d'intolérance et d'ignorance qui menace de les *avaler* (le leitmotiv de l'œuvre ducharmienne) essayant de la parer avec leur désir de pureté, de fraternité et d'innocence. Ils échouent, un par un, tragiquement et subissent par la suite une transformation dramatique : soit ils choisissent de devenir des membres communs de la société tout en empruntant ses mœurs et en décidant d'*avaler* à leur tour les faibles et les inadaptés, avec la cruauté et l' agressivité qu'eux-mêmes ont dû supporter (le premier roman ducharmien, *L'Avalée des avalés*, consiste en fait du récit de la vengeance de la protagoniste sur la société dont elle a fait l'objet d'un rejet très dur), soit ils s'isolent et ne répondent plus aux appels sociaux et familiaux, claustrés dans une tour d'ivoire qui les protègent contre toute intrusion étrangère dans leur vie. Résultat : dans les deux cas, les personnages ducharmiens tombent victimes de leur propre choix de vie, qui les sépare définitivement de l'Autre, le Frère, mais aussi l'Etranger.

On est loin donc chez Ducharme de l'unité nationale, exigée par les nécessités politiques et stratégiques d'un monde déchiré entre plusieurs projets de vie, l'un plus antagonique que l'autre. Rangés volontairement dans les deux catégories, celle des *avalés* et celle des *avaleurs*, ses héros défient l'impératif de l'assimilation politiquement correcte ; ils appartiennent à un tout autre registre de classification, selon des repères qui n'ont rien à voir avec ceux démographiques, sociologiques, mais plutôt avec ceux axiologiques et on peut même aller jusqu'à dire fictionnels.

Néanmoins, pour garder une perspective sur le point de vue non-fictionnel, plus proche d'une démarche statistique, il faut dire que les personnages ducharmiens, dans leur ensemble, principaux et secondaires « se rattachent à dix-neuf origines différentes. »[3]

Ce fouillis ethnique n'est pas analysé ou commenté à dessein dans le texte ducharmien ; ce sont juste de courts commentaires ironiques et descriptifs qui n'ont pas de rôle idéologique dans l'économie du récit. Ils présentent la situation d'une manière détachée, à titre d'observation, faite par des personnages impliqués dans la trame narrative. On constate certaines tendances urbaines et comportementales en fonction de l'appartenance à un peuple ou à un autre. Ainsi, les aborigènes (Indiens et Esquimaux) se distinguent par la force physique et une robustesse psychique due à un

[3]Josiane Bornstein, « Antagonisme ethnique ou le complexe de Caïn dans l'œuvre de Réjean Ducharme » in *Etudes Canadiennes. Canadian Studies*, 1978, nº4, p. 11.

caractère endurci ; les Belges se montrent assez mercantiles, « avides de dollars » (A :27) les quelques Québécois de souche montrent ostentatoirement leur affiliation aux valeurs du pays-mère, tandis que le nombreux groupe des Italiens, majoritaires à chaque vague d'immigration durant les premières décennies du siècle dernier confirment les stéréotypes à leur égard, dans leur prédilection pour la vie en famille, dans le respect des traditions, mais dans la joie des plaisirs simples et naturels.

Les éléments architecturaux apportent d'importantes précisions et nuancent, tout en ajoutant quelques touches, le tableau socio-ethnique : logements délabrés, quartiers résidentiels luxueux, habitations dont le style porte une forte empreinte coloniale, un portrait éclectique du milieu où les personnages mènent leur vie domestique, souvent claustrés, à l'abri des intrusions indiscrètes et méchantes du voisin - l'Autre en variante communautaire, de proximité. Là, dans cette ambiance, se produisent des incidents apparemment mineurs, mais qui portent *in nuce* les germes d'un possible conflit interethnique. Dans *L'Hiver de force*, les allusions ironiques répétées annoncent un éventuel affrontement entre le couple formé par les deux protagonistes, André et Nicole et leurs fournisseurs d'aliments, affrontement aiguisé par l'attitude légèrement méprisante, provocatrice des deux premiers à l'adresse des commerçants grec et italien, dont l'identification patronymique restera purement ethnique tout le long des romans : « On a fait venir à crédit de chez le Grec, qu'on ne paiera jamais (les gens gentils tout le monde les fourre, nous les premiers) du fromage tranché Kraft.[…] L'Italien de chez Rachel nous a donné, effet de ses techniques de marketing […], un paquet de bonbons creux au whisky. » (*H* : 114) ; «Tu vas faire plus d'argent que le gros Grec. » (*N* : 243) ; « je n'aime pas me faire casser la gueule par un Grec. […] Il souriait avec cette insolence que je rencontre chez tous les Grecs et les Romains. » (*N* : 262) ; « Le Grec est un humoriste, un de ces humoristes. Ils sont humoristes et ils vivent dangereusement. » (*N* : 263).

Le propriétaire de l'immeuble où ils louent une chambre, le Lituanien, leur provoque la même attitude d'indifférence ironique, mais qui annonce un futur conflit : « Le Lituanien nous enguirlande chaque fois qu'on passe parce qu'on est le 15 puis que le loyer n'est pas payé. On ne lui répond plus, les chiens jappent la caravane passe. Ce qu'il dit puis ce qu'il chie, qu'est-ce que ça peut bien faire […] ?... (*H* : 146-147)

Les immigrés ont des connaissances insuffisantes des deux langues principales parlées au Québec et cette insuffisance devient nuisible dans leur vie quotidienne ; les personnages eux-mêmes avouent cette carence : «Ceux qui m'écoutent trouvent que j'ai la langue rude, que je parle mal le français. […] Je ne parle, couramment, aucune langue. Je comprends mal le français et mal l'américain. » (*N* :150).

Outre les problèmes survenus dans la communication avec les autres, il y a le problème du positionnement du soi dans ce tourbillon d'identités linguistiques ; en étroit rapport avec la conscience psychique, l'identité linguistique contribue d'une manière décisive à la formation complète de la personnalité humaine ; être dépourvu de la capacité de se retrouver dans une forme d'expression quelconque, augmente la confusion intérieure du personnage ducharmien et mène à une grave crise existentielle : « En fait, nous n'avons rien compris à ce qu'il a dit. L'anglais est la seule langue encore vivante que parle ce nimbus de viande massive ; et cette malheureuse langue, il la bredouille. » (*N* : 226) ; « J'ai dit aux Grecs et aux Romains ce que je pensais du libre-échange. Je leur ai dit qu'il se fait des nœuds dans mes nerfs, quand je les entends parler en grec et en latin. Vraiment quelquefois c'est intenable, irrespirable, dévisageant. Ils parlent, argumentent, s'animent […] ; et tout cela dans les langues de Caligula et d'Euripide. Ils ne se gênent pas pour parler les langues mortes. Ils font comme si je n'étais pas là, comme si j'étais excommunié, comme si j'étais méprisable, comme si j'étais un étranger dans leur maison. […] Je ne vaux pas qu'ils prennent la peine de parler français.» (*N* : 268)

Le rejet de ses semblables rend le personnage ducharmien agressif et plein de ressentiments ; il ne trouve pas sa place parmi eux, et son isolement social ne fait qu'augmenter sa sensation de solitude intérieure, qu'il cherche à fuir, mais qui finit toujours par l'*avaler*, mot clé de l'imaginaire chez Ducharme. Il se retranche alors dans le monde de l'innocence enfantine, le seul à l'accepter comme « citoyen » à plein droit.

Bérénice, dans le premier roman ducharmien, *L'Avalée des avalés*, donne le ton à l'ensemble des personnages errants (son origine juive n'est pas forgée au hasard), à la recherche d'un pays et d'une langue qui les adoptent et leur donnent une identité ; ils achèvent ce voyage initiatique en se créant leur propre langue (voir le bérénicien, dans *L'Avalée des avalés*) qu'ils parlent entre les frontières de leur propre pays, un espace intérieur qui fait penser à celui du ventre maternel, clos et sécurisé contre toute influence extérieure.

On assiste dans *Le Nez qui voque* à un plaidoyer passionné, touchant, en faveur de la tolérance linguistique et de la solidarité entre les habitants d'un même pays ; le personnage crie sa douleur face à l'isolement auquel le condamnent ses compatriotes, un isolement dû à une langue et à une civilisation différentes qui les séparent : « Vous me rendez malheureux. Ayez pitié d'un cœur meurtri. Permettez-moi d'être des vôtres. […] Ne me laissez pas seul. Est-ce si mal de ne savoir ni le grec ni le latin ? Vous ne m'adressez même pas la parole. Ne suis-je pas, comme vous, un invité ? […] Ici, c'est le Canada. Ici, quand plusieurs personnes sont assises autour d'une table, pour ne pas risquer d'offenser l'une d'elles, c'est le français ou l'anglais qu'il faut parler. Vous me savez étranger à vos langues et vous les parlez quand même. C'est comme si vous m'exiliez de mon propre pays. […] Ici, c'est le Canada, c'est mon pays. Et j'entends ne pas me sentir étranger dans mon propre pays. […] Parlez pour que je comprenne, pour que je sache au moins si vos paroles me mettent ou non en danger. Ici, c'est mon pays. Les Chinois, les Grecs, les Romains, c'est ailleurs. » (*N* : 268-269)

Le personnage est bien conscient du statut d'*invité* qu'il a au Canada, un territoire où tous sont *invités* à s'adapter et à vivre selon des règles qui viennent parfois contredire les coutumes des peuples immigrés et c'est l'exigence de ces règles qui font des populations qui s'y sont établies des exilés, même après plusieurs générations. Malheureusement, le sentiment de solidarité n'existe pas dans les intentions des immigrés ; au contraire, ils essaient d'imposer leur culture aux autres, d'éliminer toute influence qui ne correspond pas à son identité ethnique ; les autres, « c'est ailleurs », dit le personnage ducharmien égocentrique, lésé dans ses droits de citoyen canadien, tout en oubliant dans le déploiement pathétique de sa frustration le fait que ces « autres » ne sont pas ailleurs, mais avec lui, près de lui, vivant avec lui dans cet espace. Il commet la même erreur que ceux qu'il accuse d'indifférence, voire d'hostilité, en ignorant leurs droits à eux de manifester leur présence en toute liberté. En fait, chacun d'entre eux se croit possesseur d'un espace exclusif et demande que le pays soit « réservé » à son spécifique linguistique et culturel, à l'instar des enfants (figure principale de l'œuvre ducharmienne) qui réclament toute l'attention des adultes autour d'eux, en leur confisquant l'affection.

On constate ainsi le manque de maturité du peuple canadien, se trouvant encore à un stade infantile de son évolution ; cela constitue une justification de plus qu'on pourrait donner à cette prédilection qu'a Ducharme pour l'image de l'enfant toujours en quête d'initiation, de maturation, jamais atteinte pourtant. Une possible explication de cet échec permanent serait le fait que ce monde ducharmien est peuplé uniquement par des enfants ; il n'y a pas de personnages qui puissent jouer le rôle de l'adulte initiateur, du sage ; les figures apparemment plus évoluées de par leur âge s'avèrent être des gens qui ont laissé leur *Surmoi* autoritaire, despotique, gérer leurs relations avec les autres, éliminant ainsi leur *Moi* adulte, le seul capable de faire face d'une manière équilibrée aux provocations venant de l'extérieur de leur être.

On a donc affaire dans les romans ducharmiens à un peuple déchiré par les conflits intérieurs, immature et égocentrique, obsédé par soi-même au point où il ne voit plus rien de ce qui l'entoure et qui pourrait le compléter harmonieusement ; ayant un fort complexe de culpabilité à cause du fait qu'il se rend compte pourtant de son comportement abusif face à ses proches, l'émigrant des romans de Ducharme a une attitude de défense agressive, à l'instar de son peuple canadien qu'il représente ; il s'attache d'autant plus fort à ses origines et proclame sa suprématie sur les autres : « Je suis grec. Je suis grec comme mon père, mes frères et mes oncles. Ici, ce n'est pas le Canada. Ici, c'est mon restaurant. Dans cette cuisine, la reine d'Angleterre, c'est moi. […] Ici, c'est ma maison. J'ai travaillé pour ça, j'ai payé. Je n'ai rien volé. […] Je ne suis pas un voleur. » (*N* : 269-270)

BIBLIOGRAPHY :

1. Ducharme, Réjean, (1998) : *L'Avalée des avalés*, coll.« Folio », Gallimard, Paris 2. Ducharme, Réjean, (1997) : *Le Nez qui voque*, coll. « Folio », Gallimard, Paris
2. Ducharme, Réjean, (1998) : *L'Hiver de force*, coll. « Folio », Gallimard, Paris
3. Amrit, Hélène (1995) : *Les Stratégies paratextuelles dans l'œuvre de Réjean Ducharme*, éd. PUFC, Besançon
4. Archambault, Maryel (1997) : *Une étude de l'Avalée des avalés,* coll. « Les classiques québécois expliqués », Boréal, Montréal
5. Bornstein, Josiane (1978) : « Antagonisme ethnique ou le complexe de Caïn dans l'œuvre de Réjean Ducharme » in *Etudes Canadiennes. Canadian Studies*, nº4, p. 11
6. Grandpré de, Chantal (1991) : *L'Avalée des avalés. Réjean Ducharme. Parcours de lecture*, Bertrand Lacoste, Paris
7. Haghebaert, Élisabeth (2009) : Réjean Ducharme. *Une marginalité paradoxale*, Éditions Nota bene, Québec;

PATHOLOGY AND LANGUAGE DISORDERS IN THE NOVELS OF RÉJEAN DUCHARME

Ioana Grecu Alexandrov
Assist. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: *Ducharmean novels are real research fields for the specialists in neurolinguistics (we have to mention the neurosciences field, aiming at establishing cerebral locations of the language faculty throughout the study of its dysfunctions – language pathology); these novels give the full picture of substitution languages, where there is no syntagmatic coherence – the one responsible for the succession of linguistic units.*

Keywords : *language; code; symptomatology; dysfunction; pathology*

The phenomenon of linguistic substitution transforms languages little by little in *langages en dissolution*, according to Roman Jakobson, who, in *Essais de linguistique générale*, evokes the aspects of a language, beginning with the language in its first creation moments, the one in act, then the one in evolution, up to the one in dissolution, where the disintegration of the phonetic system constitutes the most important symptom triggering language disorders among which aphasia, which he mentions as a linguistic problem as well as neuronal.

The most obvious example of a dissolution language would be *le bérénicien*, whose name comes from the main character of the first Ducharmean novel, *L'Avalée des avalés*, published in 1966: Bérénice, a young girl half-Jew from Montreal who invents a personal language, in order to communicate her alienation, her loss of identity, the lack of communication in a multilingual society, pretending to be quite open to social, cultural and, obviously, linguistic diversity, but which proves to be in much distress and "mal de vivre" ; at first, the berenician is mostly a substitution language; we recognize at the beginning its components before it gets completely obscure: « agnelet laid », « vassiveau » are still decomposable and comprehensible. But in « spétermatorinx étangloble » we see the meaning starting to dissolve.

Of course, we hear « sperme » and « mater » in this « neologism », but there is no syntagmatic coherence. Bérénice says it herself: the syllable beats the phrase. She becomes aphasic, her speech takes a childish turn, becoming a heap of ungrammatical words.

In order to properly study any break in the communication, first we should, as R. Jakobson himself suggests, understand « the nature and the structure of the particular way of communication which ceases to function ».

In this case, it is the native tongue that the character wants to dissolve, in a violent desire to break the maternal links, by announcing throughout her speech, the wish of her mother's death and any adult's death, in general: *« Je hais tellement l'adulte, le renie avec tant de colère, que j'ai dû jeter les fondements d'une nouvelle langue ».*

She returns to words, but to a word code that has less to do with the common code: I've borrowed words from very rare languages.

The berenician is essentially made of nouns, which proves Bérénice's desire for non-communication. More she extirpates herself from communication, the more violent, therefore, the loss of linguistic meaning is accompanied by violent behaviour.

The first symptom of a pathology of reaction sociability is therefore revealed and confirms the role played by deviant language in the neurotic compulsion obsession.

We witness a language and communication failure, driving Bérénice to the non-language and to violence.

Here is an example of her non semantic invention: *Je suis folle à lier. Je saute à pieds joints sur mon lit, boxe, salue à la Hitler, m'incline sous un orage d'applaudissements, serre la main à Blalabaléva, Sargatatalituva, Skararoutoukiva, Sinoirouissardan, Allagatatolalième et d'autres joyeux lurons. Je suis la grande Bérénice, la vainqueuse, la Teméréêtre, l'Incorruptable. »*

Her attitude is based on the reaction against the rejection she suffers from society, a religious rejection (she is Jewish), as well as a social, a moral (her mother is believed to have been a prostitute in the past) and an affection related one (his brother is adored by everyone, whereas she is not noticed by anyone) ; so, she ends up in refusing her betrayed humanity and this refusal is expressed by the denial of the language code; she regresses to childhood and falls into violence, in every way it may express itself.

It is precisely this study of linguistic regression, of aphasic disintegration of verbal structures that may open to neurolinguists new perspectives on the interpretations of the pathological at the level of the two sides of verbal function; one impressive, or receptive of language sounds and of word or phrase comprehension and the other expressive or motive, concerning the articulation and the pronunciation of the speech.

These two sides are inseparable in order to build a coherent language. One could say that the work of Quebec novelist Réjean Ducharme is a kind of "talking cure," a striking example of liberating speech, of the artist's liberation through discursive expression. The main concepts governing his work are humor, with all the rich meanings that French can offer, play, fantasy, dreams. But the characters in his novels are subjected to intense social pressures, pressures stemming from their refusal of maturity and the responsibilities that adulthood entails.

The response to these pressures takes the form of pathological behavior, related to symbolic schizoneurosis, autophagy, and bulimia (swallowing being the key motif in Ducharme's work), and, from the point of view of expression, to schizoparaphasia, since Ducharme's characters suffer from profound language disorders, dissociating words from their normal meanings. Language pathology presents therefore two types of disorder, established according to these two elements: we have, on one hand, expression aphasia (oral language) and agraphia (written language), and on the other hand, reception aphasia (oral language) and alexia (written language).

Réjean Ducharme's characters express in a very obvious way these symptoms of which they are sometimes aware and which they assume as a form of protest against the « asemantisation » of the language spoken by the ones near them and who don't have any interest anymore to make themselves understood by the others, in an individualist society dominated by the lack of confidence in each other: « Je me rends sur la place du marché et là, je parle à tue-tête en bérénicien. Tout ce que j'ai dit jusqu'ici est demeuré infécond. Donc tous ces êtres humains ne peuvent pas m'entendre. »

At a certain moment, the protagonist chooses even not to speak anymore, isolating herself in a sort of programmed autism where communication is centered on the interior life, giving thus the complete image of the disruption of the communication scheme - this disruption is supposed by Ducharme to be symptomatic for an entire generation, as he creates characters that are the product of a multicultural and multilingual society and who are also forced to adapt themselves to the variable linguistic world of our time; as a result, they lose the capacity to use a coherent language, allowing them to express their individuality to the others.

Like his contemporaries in the modern era, Réjean Ducharme prioritizes the introspective gaze, the only bearer of original, fundamental meaning, while simultaneously relating it to a lucid, uneasy vision of the outside world, beneath its parody mask. The social dimension thus gains depth, as it is interpreted with a finesse characteristic of psychological introvert analyses. The schizophrenia of the collective unconscious is diagnosed with the precision and objectivity of a psycho-sociologist, after long and painful investigations; the characters' defiant indifference towards their social environment actually conceals frustrations of ethnic, religious, and sociolinguistic origin.

The truth is that Ducharme has no advice to give to his readers, and that this, paradoxically, is his prescriptive contribution. His work literally and entirely places both spirit and letter in a state of abyss, revealing the sole function of literature: an illusion that doubles reality. But at the same time, we must also remember that the writer is condemned to say everything, to confess to the world. And to say is also to decipher, to order reality, and to take possession of it. And to possess, for Ducharme, is to swallow.

"Only love interests me," declares a Ducharmian character; this leitmotif of Ducharmian heroes compels us to interpret his works in a strictly affectionate or existential sense; the relationship between the work and its author is extremely close in this case. Yet social concerns are not absent, and one must seek the keys to understanding a Quebecois problem in his books to finally gain a meaningful insight into his approach, for he clearly intended to depict a confused society, a dangerous society that threatens to annihilate the origins to which the heroes belong, and ultimately, a society torn between the two poles of a difficult fraternity. Obviously, the personal dimension prevails in this open debate, which has captivated critics and readers of all levels of discernment.

While unique, this personal obsession appears in different forms and "haunts" the inner world of a work—an unconscious fantasy and preconscious organization of fictions.
It is also evident that this construction does not exist in a pure form within a text, for it is a critical construct; criticism identifies its variations, along with the entire process of symbolization, while establishing its genesis and successive transformations. One could also speak of a psychoreading in the case of Ducharme's work, and one could study the relationships that exist between the conscious and unconscious structures of the texts. The only problem that arises in his case is that this work cannot be entirely subjected to a single type of reading and reduced to a single type of interpretation, especially since this psychocritical approach has provoked many objections from specialists, from a certain more dynamic school of thought, who would not have liked this type of analytical tactic; the danger appears from the moment one sets out to work on the scale of a writer's complete works; it would be a fruitful technique, but one that operates "on the razor's edge," so true is it that one has difficulty stopping at the threshold of human presence; This technique should therefore be limited to the unconscious of the text, and not go so far as to probe the unconscious of the writer and succumb to the temptation of the "portrait of the artist".

Ducharme's language has caused quite a stir among critics. Some appreciate his work as a baroque product—due to the multiplicity of ways of speaking and of things spoken, and the use of several types of language drawn from different disciplines of knowledge and human experience. Is the baroque effect thus achieved through the excessive profusion of words and phrases, through the accumulation of motifs, and does this mean that the literary scope of Ducharme's work far surpasses that of most Quebec novels, the conquest of character in the novels of Réjean Ducharme that preceded his? The baroque proliferation at the thematic level and especially at the stylistic level thus indicates the major direction of critical interpretation.

Delirious, unstructured, constantly bouncing back with a devastating black humor, Ducharme's writing is profoundly liberating and exhilarating; it expresses a rejection of all values by a truly passionate mind about the word.

One mistake would be to believe Réjean Ducharme obsessed with content and indifferent to language; while it is true that he insists on the importance of his artistic message throughout his work—"what I'm saying is as important as the devil," says one of his characters — it is no less true that he chooses to convey this message in a very special way: his writing, powerful and original, surprises and disconcerts, while at the same time intriguing and intoxicating.

Uncontrolled discourse, bizarre fantasies, and invention taken to the point of absurdity constitute its major elements. Ducharme's linguistic choice remarkably illustrates the theory of dialectical tension maintained by form: beneath a tranquil, playful surface lies a restless, serious

substance. If we take the example of the theme of refuge (the maternal womb, childhood, dreams), we realize that Ducharme is not content with a mere "return to the mother"; he reverses the approach, for instead of tracing back to the deep sources of the psyche, or the unconscious, he prefers to depict its development through a multitude of images. The importance of the pictorial power of words in Ducharme's work is immense, for at the very moment when freedom of expression unleashes Bachelardian complex forces within the author, it tends to fix in the reader inert images, which are in turn fixed in the words. Through these images, the author projects himself, and the reader with him, into the world.

For Ducharme, the image is neither a rhetorical figure nor a detail of the text; it is a theme of totality, which brings together the most diverse impressions, something a word remaining in the simple state of a linguistic sign would be incapable of wrong doing.A word-image is not merely the result of careful observation of the state of things: in this sense, Ducharme is a Bachelardian artist, for he is not a man who has observed well, but a man who has dreamed well. In the Bachelardian understanding, the image is the trace, in the text, of the function of the unreal; it precedes perception, since it is a sublimation of an archetype, not a reproduction of reality.

In Ducharme's work, there is such a variation of the "verb" that one risks getting lost in it. But the writer has mastered his fantasies and manages to order the abundant flow of his thoughts in order to define universal problems of the human soul, without limiting himself to the personal details of his past life. His word-image has no past, but a future in the sense that it unites a pure but ephemeral subjectivity and a sometimes incompletely constituted reality, so that it moves forward, that it is "before" thought, the origin of literary language. Ducharme's innovative method thus consists of finding psychic force in language. The word is centered on the aggressive moment; the verb is a present (violent in its will to render truth as it is).

By linking the themes, symbols, and keywords of Ducharme's work, one could perceive it as a work of aggression in every sense—aggression against oneself, aggression against others, and an attempted aggression against the world directed against the individual.

It is not Ducharme's life that is strange, but his work, for his life has been completely eclipsed by the immense strangeness of human nature displayed in his fictions. Ducharme mastered his fantasies and the complex wild inconstancy that lies at the heart of each of our endeavors. He sublimated his despair, transforming it into a less profound, more intellectualized psychic layer that remains faithful to the writer's "self"; this is a kind of "objective knowledge of the subjective," of Bachelardian origin, which helps him externalize his fear of being possessed by a hostile world.

He writes, quite simply, to escape anguish and to hide behind the invincible mask of the fiction writer, to whom everything is forgiven and accepted! Thus, rendered omnipotent by the force of his writing, tinged with the violence of feelings and expressions, Ducharme misses no opportunity to show how the environment in which he lives leads to a serious crisis of values and bearings, to a spiritual death. His mind is a mirror of existential anguish; it takes on a physical form and becomes prey to a bulimia of despair that manifests itself throughout his entire body of work.

As a conclusion, we might be wrong if we think that his characters show pathological features of their language; they might simply want to assimilate and acknowledge this shared immigrant language as if it were their own – like the playwright from Québec, Jean Barbeau who had launched in 1970 a call, a call which is symptomatic for the “joual” speaking society he lived in, with his play « *Joualez-moi d’amour! »*

BIBLIOGRAPHY :

1. Ducrot O., Todorov Tzvetan (1979) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Points, Editions du Seuil, Paris
2. Grandpré de, Chantal (1991) : *L'Avalée des avalés,* Bertrand-Lacoste, Paris, pp.76-77
3. Hébert, François (1986): « *L'alinguisme de Réjean Ducharme* » in Etudes Canadiennes/Canadian Studies n°4, p.316
4. Jakobson, Roman (1970) : *Essais de linguistique générale,* Points Editions du Minuit, Paris
5. Leduc-Park, R. (1984): *Dictionnaire des Littératures de langue française*, A-F Bordas, Paris, p.731
6. Vincent Jouve, *Poétique du roman*, coll. »Cursus.Lettres », Paris, Armand Colin, 2007
7. André Lamontagne, *Le roman québécois contemporain. Les voix sous les mots*, Québec, Editions Fides, collection Nouvelles Etudes Québécoises, 2004
8. Jean-Pierre Richard, *Poésie et Profondeur,* coll. Points/Essais, Paris, Seuil, 1976
9. Georges Poulet, *Entre moi et moi : essais critiques sur la conscience de soi*, Paris, éd. José Corti, 1977
10. Jean Rousset, *Forme et signification*, *essais sur les structures littéraires de Corneille à Claudel,* Paris, éd. José Corti, 1995
11. Pierre-Louis Vaillancourt, *De la pie-grièche à l'oiseau-moqueur,* Paris, L'Harmattan, 2000
12. Guy Corneau, *Père manquant fils manqué*, Montréal, éd. de l'Homme, 1989
13. Gilles McMillan, *L'ode et le désode,* Québec, Essais Littéraires, l'Hexagone, 1995
14. Ducharme, Réjean, (1998) : *L'Avalée des avalés*, coll.« Folio », Gallimard, Paris
15. Ducharme, Réjean, (1999) : *Dévadé*, coll.« Folio », Gallimard, Paris
16. Ducharme, Réjean, (1976) : *Les Enfantômes*, coll. « Folio », Gallimard, Paris

THE WRITING OF GUSTAVE FLAUBERT`S *SALAMMBÔ*, AN ENCYCLOPEDIC ADVENTURE

Emilia-Ioana Vaida
Assist. Prof., PhD, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: *Flaubert's* Correspondence *illustrates the distinctive features of research during the writing process of Salammbô, as well as the stages the text must go through to reach its final form, from the stage of revery and expansion, to the phase of condensation and revision. It is a genuine archaeological endeavour that helps the author put aside the modern context of his previous novel and free himself from the constraints he had imposed on himself while writing* Madame Bovary.

Keywords: *history; research; revery; expansion; Salammbô.*

Bien qu'elle soit un vrai document sur la France du XIX^e^ siècle (on y aborde, il est vrai, des sujets très divers, depuis la politique et la religion, jusqu'aux mœurs et coutumes), la *Correspondance* de Flaubert est, avant tout, un « manuel », une histoire qui illustre « le devenir d'un écrivain. (…) C'est le récit d'une création acharnée, prise dans les antagonismes de son temps, que nous suivons, par épisodes successifs »[1].

De 1857 à 1869, Flaubert s'attaque à l'histoire. L'écrivain cherche un sujet aussi différent que possible des réalités modernes et occidentales de *Madame Bovary*[2], ayant une attirance pour les antiquités orientales, annoncée déjà pendant la rédaction de ce roman : « Je suis entraîné à écrire de grandes choses somptueuses, des batailles, des sièges, des descriptions du vieil Orient fabuleux »[3].

L'intention se concrétise, car un mois après son acquittement, dès le mois de mars 1857, il est plongé dans les recherches sur « Carthage » : « J'aurais besoin de ce mortel qui a pris des vues photographiques de Tunis et des environs »[4]. Ou encore : « J'aurais besoin de renseignements relatifs à Carthage »[5].

Il s'agit d'un vrai travail archéologique qui l'aide à oublier le contexte moderne de son précédent roman, à se libérer des contraintes qu'il s'est imposées pour rédiger *Madame Bovary* :

> *Je m'occupe, avant de m'en retourner à la campagne, d'un travail archéologique sur une des époques les plus inconnues de l'antiquité, travail qui est la préparation d'un autre. Je vais écrire un roman dont l'action se passera trois siècles avant Jésus-Christ, car j'éprouve le besoin de sortir du monde moderne, où ma plume s'est trop trempée et qui d'ailleurs me fatigue autant à reproduire qu'il me dégoûte à voir*[6].

L'auteur envisage même un voyage en Afrique, qui l'aide à bien représenter ces endroits : « Je ne pourrai même cet été faire un tour sur la côte d'Afrique (à Tunis), que j'aurais besoin de visiter pour le travail dont je m'occupe »[7]. Il fait donc un travail de recherche, de documentation sur l'Afrique du Nord et les antiquités carthaginoises, travail qui durera cinq mois : « Je suis donc occupé en ce moment à prendre des notes pour une étude antique que j'écrirai cet été, fort lentement »[8]. Il demande déjà l'aide de ses amis, car la démarche s'avère déjà difficile :

---

[1] R. Debray Genette et J. Neefs, Avant-propos, *L'Œuvre de l'œuvre – Études sur la correspondance de Flaubert*, 1993, p. 5.
[2] P.-M. de Biasi, *Gustave Flaubert, L'homme-plume*, 2002, p. 56.
[3] Lettre à Louise Colet, 2 janvier 1854, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 497.
[4] Lettre à Charles Lambert, 6 mars 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 689.
[5] Lettre à Félicien de Saulcy, début de mars 1857 ?, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 689.
[6] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 18 mars 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 691.
[7] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 30 mars 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 699.
[8] Lettre à Maurice Schlésinger, fin mars-début avril 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 701.

Tâchez de me trouver dans la Revue archéologique un article de Maury sur Eschmoun et un autre de M. Delamarre sur Announah ! J'ai bien du mal avec Carthage ! Ce qui m'inquiète le plus, c'est le fonds, je veux dire la partie psychologique[9].

Gustave Flaubert appartient à la grande famille des écrivains érudits et semble avoir inauguré une nouvelle génération, celle des « écrivains-chercheurs », pour qui la création littéraire s'accompagne non seulement de toutes sortes d'investigations dans les différents domaines du savoir, mais aussi d'une remise en cause esthétique du concept de vérité[10].

Jusqu'à *Madame Bovary*, l'écrivain a une conception plutôt traditionnelle de la documentation. Les notes sont conçues surtout comme une manière de compléter une lacune de conception, de créativité:

En fait de ruses et de ficelles nous en savons beaucoup plus qu'on n'en a peut-être jamais su. Non, ce qui nous manque c'est le principe intrinsèque, c'est l'âme de la chose, l'idée même du sujet. Nous prenons des notes, nous faisons des voyages ; misère, misère ! Nous devenons savants ; archéologues, historiens, médecins, gnaffes et gens de goût. Qu'est-ce que tout ça y fait ? Mais le cœur, la verve, la sève ? D'où partir et où aller ?[11].

Mais l'expérience concrète de la rédaction de *Madame Bovary,* qu'il commence après son retour du voyage en Orient (1849-1851), modifie, petit à petit, cette attitude, même si ce roman n'exige que très peu de recherches érudites. *Salammbô* devient « l'occasion de redéfinir, en termes professionnels de travail de l'écriture, la problématique du document »[12]. L'exigence documentaire devient dominante avec le projet de reconstitution de Carthage :

Ma table est tellement encombrée de livres que je m'y perds. – Je les expédie rapidement et sans y trouver grand-chose. Je tiens cependant à Carthage, et coûte que coûte, j'écrirai cette truculente facétie. Je voudrais bien commencer dans un mois ou deux. Mais il faut auparavant que je me livre par induction à un travail archéologique formidable. Je suis en train de lire un mémoire de 400 pages in-quarto sur le cyprès pyramidal, parce qu'il y avait des cyprès dans la cour du temple d'Astarté. Cela peut vous donner une idée du reste[13].

C'est justement l'immensité et la difficulté d'une telle recherche qui ont séduit Flaubert dans la véritable aventure encyclopédique qui promettaient d'être la conception et la rédaction de *Salammbô.*

Pourtant, le 14 mai 1857, l'écrivain avoue ses doutes vis-à-vis de ce projet grandiose :

Quant à moi, celui (le livre) que je prépare n'est pas sur le point d'être fait, ni même commencé. Je suis plein de doutes et de terreurs. Plus je vais, et plus je deviens timide, - contrairement aux grands capitaines, et à M. de Turenne en particulier. Un encrier pour beaucoup ne contient que quelques gouttes d'un liquide noir. Mais pour d'autres, c'est un océan, et moi je m'y noie. J'ai le vertige du papier blanc, et l'amas de mes plumes taillées sur ma table me semble parfois un buisson de formidables épines[14].

L'encrier paraît donc un vrai océan à l'auteur qui se trouve devant une telle démarche artistique. L'enthousiasme initial semble disparaître petit à petit :

[9] Lettre à Ernest Feydeau, fin avril 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 709.
[10] P.-M. de Biasi, "L'Esthétique référentielle. Remarques sur les Carnets de travail de Gustave Flaubert", in *Flaubert, l'autre*, 1989, p. 17.
[11] Lettre à Louis Bouilhet, 2 juin 1850, dans *Flaubert. Correspondance*, tome I, pp. 627-628.
[12] P.-M. de Biasi, "L'Esthétique référentielle. Remarques sur les Carnets de travail de Gustave Flaubert", in *Flaubert, l'autre*, 1989, p. 19.
[13] Lettre à Jules Duplan, 10 ? mai 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 713.
[14] Lettre à Louis de Cormenin, 14 mai 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 714.

Quant à moi, j'ai une indigestion de bouquins. Je rote l'in-folio. Voilà 53 ouvrages différents sur lesquels j'ai pris des notes depuis le mois de mars ; j'étudie maintenant l'art militaire, je me livre aux délices de la contrescarpe et du cavalier, je pioche les balistes et les catapultes. Je crois enfin pouvoir tirer des effets neufs du tourlourou antique. Quant au paysage, c'est encore bien vague. Je ne sens pas encore le côté religieux. La psychologie se cuit tout doucement. Mais c'est une lourde machine à monter, mon cher vieux. Je me suis jeté là dans uns besogne bougrement difficile. Je ne sais quand j'aurai fini, ni même quand je commencerai[15].

Trois semaines plus tard, le plan est terminé (« Mon plan est fait et arrêté. Ne sais-je, néanmoins, quand je me mettrai aux phrases. Il me manque encore bien des choses sur lesquelles je veux avoir des idées nettes. Et puis je deviens si timide ! Tout me fait peur maintenant »[16]), mais Flaubert n'ose pas commencer la rédaction proprement dite. Ce qu'il lui faut encore, ce sont d'autres informations concernant le côté topographique et local :

Mon plan est fait – et je crois bien fait. J'en sais suffisamment quant à l'Histoire, à l'art militaire, à la politique, etc., le côté religieux se fera. Mais j'ai bien peur de patauger dans le côté topographique et local. J'ai d'ailleurs en ces choses un besoin naturel de précision qui me ronge[17].

La dimension de ses recherches continue de croître : « J'entamerai probablement *Carthage* dans un mois. Je laboure *La Bible* de Cahen, *Les Origines* d'Isidore, Selden et Braunius. Voilà ! J'ai bientôt lu tout ce qui se rapporte à mon sujet de près ou de loin »[18]. Il fait donc une affirmation qui pourrait surprendre : il a tout lu sur son sujet. Affirmation qu'il répète dans une lettre à Jules Duplan : « Moi, dès le commencement d'août, je me mets à *Carthage ;* j'ai bientôt *tout* lu. On ne pourra pas, je crois, me *prouver* que j'ai dit, en fait d'archéologie, des sottises. – C'est déjà beaucoup »[19]. L'affirmation en question est confirmée par le fait que les mots « tout » et « prouver » sont soulignés par l'écrivain qui veut convaincre son destinataire de la dimension gigantesque de son entreprise.

Les destinataires sont presque tous informés de ce nouveau projet, et des difficultés qui l'accompagnent :

Je vais, dans une quinzaine, me mettre à du neuf. C'est une histoire qui se passe 240 ans avant Jésus-Christ. J'en ai une angoisse terrible et vague, comme lorsqu'on s'embarque pour un long voyage. En reviendra-t-on ? Qu'arrivera-t-il ? On a peur de s'en aller, et pourtant on brûle de partir. La littérature, d'ailleurs, n'est plus pour moi qu'un supplice[20].

Supplice qui commence, cette fois-ci, dès l'étape préparatoire, de recherche, de la prise des notes : « Savez-vous combien, maintenant, je me suis ingurgité de volumes sur Carthage ? environ 100 ! et je viens, en quinze jours, d'avaler les 18 tomes de *La Bible* de Cahen ! avec les notes et en prenant des notes »[21]. La grande différence entre les dossiers documentaires de la période de jeunesse et ce type d'enquêtes proliférantes de la maturité, c'est qu'à partir de *Salammbô* cette illimitation relative de la curiosité ne possède plus son centre de gravité en elle-même ni dans une pure fascination de la découverte référentielle, mais dans le livre (à venir) qui l'a induite, c'est-à-dire dans le projet d'œuvre qui constitue à cet instant la vie psychique de l'auteur[22].

[15] Lettre à Jules Duplan, 28 mai 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 726.
[16] Lettre à Ernest Feydeau, 15 ou 18 juin 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 734.
[17] Lettre à Frédéric Baudry, 24 juin 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 735.
[18] Lettre à Ernest Feydeau, fin juin ou début juillet 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 740.
[19] Lettre à Jules Duplan, début juillet 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 742.
[20] Lettre à Charles D'Osmoy ?, 22 juillet 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 746.
[21] Lettre à Jules Duplan, 26 juillet 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 747.
[22] P.-M. de Biasi, "L'Esthétique référentielle. Remarques sur les Carnets de travail de Gustave Flaubert", in *Flaubert, l'autre*, 1989, p. 21.

Les recherches se prolongent pour encore deux semaines, qui seront suivies d'une semaine de rêverie :

J'ai encore pour une quinzaine de jours à faire des recherches ; et puis, après une belle semaine de forte rêverie, vogue la galère ! (ou plutôt la trirème !). Je m'y mets. Ce n'est pas que je sois inspiré le moins du monde, mais j'ai envie de voir ça. C'est une sorte de curiosité et comme qui dirait un désir lubrique sans érection[23].

Il s'agit ici de ce qu'on appelle « le secret » de Flaubert : dans cette étape initiale, il commence par ne pas écrire. Pendant une ou plusieurs semaines, il « rêvasse » sur son sujet. Selon Pierre-Marc De Biasi, cette phase de travail presque entièrement psychique ressemble à une rêverie dirigée. L'écrivain imagine les scènes-clés de son histoire, enchaîne les séquences, dresse des décors, choisit des lieux, forme des hypothèses sur la psychologie de ses personnages et la forme du récit. Le travail de conception se poursuit jusqu'à ce que Flaubert parvienne à voir nettement se dérouler le « film » du récit[24].

Ce film intérieur initial deviendra le « scénario » du récit, et tout le travail ultérieur de l'écriture, toutes les ratures n'auront pour but que de trouver la formule juste par laquelle l'écrit pourra spontanément se redéployer en un flux d'images à la fois si denses et mobiles, si exactes et néanmoins si vagues que le lecteur ébahi y retrouve, comme par enchantement, la familière étrangeté de ses propres rêveries, de sa propre histoire[25].

Au moment d'écrire, le texte s'élabore lorsque le style a la capacité d'intégrer le renseignement topographique ou historique et les détails retenus pendant la période de rêverie.
Cette fois-ci, l'auteur ne veut pas montrer son texte avant qu'il ne soit terminé :

Non ! mon bon ! Pas si bête ! Je ne te montrerai rien de Carthage (titre initial de Salammbô) avant que la dernière ligne n'en soit écrite, parce que j'ai bien assez de mes doutes sans avoir par-dessus ceux que tu me donnerais. Tes observations me feraient perdre la boule[26].

Pourtant, ces doutes ne visent pas les domaines de l'archéologie et de la botanique :

Quant à l'archéologie, elle sera « probable ». Voilà tout. Pourvu que l'on ne puisse pas me prouver que j'ai dit des absurdités, c'est tout ce que je demande. Pour ce qui est de la botanique, je m'en moque complètement. J'ai vu de mes propres yeux toutes les plantes et tous les arbres dont j'ai besoin[27].

Flaubert refuse de commencer la rédaction avant qu'il n'arrive à « voir » clairement ce qui va se passer dans son futur roman :

Depuis six semaines, je recule comme un lâche devant Carthage. J'accumule notes sur notes, livres sur livres, car je ne me sens pas en train. Je ne vois pas nettement mon objectif. Pour qu'un livre « sue » la vérité, il faut être bourré de son sujet jusque par-dessus les oreilles. Alors la couleur vient tout naturellement, comme un résultat fatal et comme une floraison de l'idée même[28].

Cela parce que les livres ne se font pas comme les enfants, mais comme les pyramides, avec un dessin prémédité, et en apportant des grands blocs l'un par-dessus l'autre, à force de reins, de

[23] Lettre à Jules Duplan, 26 juillet 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 747.
[24] P.-M. de Biasi, *Gustave Flaubert, L'homme-plume*, 2002, p. 103.
[25] *Ibid.*, pp. 106-107.
[26] Lettre à Ernest Feydeau, 26 juillet ? 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 748-749
[27] Lettres à Ernest Feydeau, 26 juillet ? 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 749
[28] Lettre à Ernest Feydeau, 6 août 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 752.

temps et de sueur, et ça ne sert à rien ! et ça reste dans le désert ! mais en le dominant prodigieusement[29].

Pour y arriver, il poursuit ses lectures, ses recherches et repense le plan :

Actuellement, je suis perdu dans Pline que je relis pour la seconde fois de ma vie d'un bout à l'autre. J'ai encore diverses recherches à faire dans Athénée et dans Xénophon, de plus cinq ou six mémoires dans l'Académie des Inscriptions. Et puis, ma foi, je crois que ce sera tout ! Alors, je ruminerai mon plan qui est fait et je m'y mettrai ! Et les affres de la phrase commenceront, les supplices de l'assonance, les tortures de la période ! Je suerai et me retournerai (comme Guatimozin) sur mes métaphores. Les métaphores m'inquiètent peu, à vrai dire (il n'y en aura que trop), mais ce qui me turlupine, c'est le côté psychologique de mon histoire[30].

Tous les éléments essentiels de sa vision vont être consignés dans ce plan détaillé. Il représente un élément très important dans l'évolution du roman, qu'il recommande aussi à ses amis : « Travaille ton plan au milieu des monts et pense à ceci que je livre à tes méditations. *L'histoire vraie ne signifie rien.* Change, raccourcis, allonge ! Et ne te préoccupe pas de reproduire exactement les faits ou les caractères »[31]. Celui-ci, un document de régie très dense, pourra être remanié et augmenté mais constituera un guide permanent pour toute la rédaction, selon le principe d'une véritable programmation scénarique, laissant peu de place au hasard ou à l'improvisation[32].

L'écrivain, qui a l'expérience de *Madame Bovary*, anticipe déjà les difficultés que vont lui poser la moindre phrase, les métaphores et surtout le côté psychologique de son roman.
Le moment si attendu approche : l'auteur est prêt à commencer, après cinq mois de lectures et de documentation, la rédaction de *Salammbô* :

Puisque vous vous intéressez à ce que je fais, je vous apprendrai que je vais cette semaine me mettre à écrire quelque chose de nouveau. C'est l'ouvrage annoncé par La Presse et que je lui ai promis. Voilà déjà cinq mois que j'en prépare les matériaux. Quand sera-t-il fini ? Je l'ignore. C'est une œuvre fort difficile et qui me remplit d'angoisses[33].

La bonne nouvelle est transmise à son ami Ernest Feydeau aussi :

J'en ai fini avec mes notes et je vais m'y mettre cette semaine, ou dès que tu seras parti de céans ! Il faut bien se résigner à écrire. Je suis un peu remonté, à la surface du moins. Car au fond, je suis bougrement inquiet. Plus je vais et plus je deviens poltron. Je n'ose plus. (Et tout est là : oser !) Ce qui n'empêche pas que le susdit roman ne soit la preuve d'un toupet exorbitant. Et puis, comme le sujet est très beau, je m'en méfie énormément, vu que l'on rate généralement les beaux sujets. Ce mot, d'ailleurs, ne veut rien dire, tout dépend de l'exécution. L'histoire d'un pou peut être plus belle que celle d'Alexandre[34].

Très sincère, Flaubert avoue ici ses inquiétudes vis-à-vis de tout ce qui l'attend. Il admet le toupet de sa démarche et trouve que le grand défi de ce roman réside dans la beauté du sujet.

Trois semaines plus tard, il a déjà beaucoup avancé avec la rédaction : « J'ai écrit environ 15 p[ages] de *Carthage.* C'est-à-dire à peu près la moitié du I^er^ chapitre. J'ai peur que ce ne soit bien *embêtant,* franchement. – Il me semble que je tourne à la tragédie et que j'écris dans un style académique déplorable ! »[35]. Pourtant, il n'est pas content de son style et craint une possible note

[29] Lettre à Ernest Feydeau, fin novembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 783
[30] Lettre à Ernest Feydeau, 6 août 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 752-753.
[31] Lettre à Ernest Feydeau, 18 juillet 1859, dans *Flaubert. Correspondance*, tome III, p. 31
[32] P.-M. de Biasi, *Gustave Flaubert, L'homme-plume*, 2002, p. 103.
[33] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 23 août 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 762.
[34] Lettre à Ernest Feydeau, fin août 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 762-763.
[35] Lettre à Jules Duplan, après le 20 septembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 764.

embêtante de ce qu'il a écrit. Quelques jours plus tard, il introduit dans le texte le personnage féminin principal :

J'en suis arrivé, dans mon I^er^ chapitre, à ma petite femme. J'astique son costume, ce qui m'amuse : cela m'a remis un peu d'aplomb. Je me vautre comme un cochon sur les pierreries dont je l'entoure. Je crois que le mot pourpre ou diamant est à chaque phrase de mon livre. Quel galon ! mais j'en retirerai[36].

Dans cette lettre adressée à Jules Duplan, le ton optimiste domine :

J'aurai certainement fini mon I^er^ chapitre quand vous me reverrez (ce ne sera pas avant le mois de décembre), et je serai peut-être avancé dans le second. Car il est impossible d'écrire cela d'un coup. C'est surtout une affaire d'ensemble. Les procédés de roman que j'emploie ne sont pas bons. Mais il faut bien commencer par là pour faire voir. Il y aura ensuite de la graisse et des scories à enlever, afin de donner à la chose une tournure plus simple et plus haute[37].

L'écrivain anticipe déjà ce que les spécialistes appellent « la phase de condensation », un des deux grands épisodes de son travail rédactionnel. Mais, pour l'instant, il se trouve dans la première phase de ce travail, celle de dilatation. C'est l'étape du « développement au brouillon : le plan se dilate, page à page, jusqu'à atteindre les dimensions d'un avant-texte énorme qui explore les différents possibles du récit, tandis que phrases et paragraphes commencent à prendre forme »[38]. Dans cette étape, l'auteur continue d'avoir besoin de « voir », pour arriver à « faire voir » :

Je commence, je crois, à voir clair dans mon sacré roman. Il n'y a pas un seul paragraphe de bon, peut-être, et nous aurons ensemble bien des changements à faire. Il faudra, j'en ai peur, disloquer quantité de pages. Mais enfin – enfin ! – il me semble que je commence à comprendre ce que je veux dire (suis-je bouché, nom de Dieu !). J'ai introduit ma petite femme au milieu des soldats. À force de lui fourrer sur le corps des pierres précieuses et de la pourpre, on ne la voit plus du tout. Je passe ainsi, tour à tour, d'un excès de détails à une sécheresse d'effets, déplorable. Il faudrait traiter ce sujet d'une manière simple, enlevée. Ce serait plus épique et plus noble. Mais comment faire voir les choses au bourgeois avec ce procédé ? L'important avant tout est d'avoir des images nettes, de donner une illusion. Or, pour y arriver, il faut une abondance de plans secondaires dans lesquels je m'embourbe. – Au reste, je n'aurai d'idée nette là-dessus qu'à la fin du I^er^ chapitre qui est un ensemble complet. Il sera fini, j'espère, dans un mois. C'est de lui que tout dépend, comme ton général[39].

L'enthousiasme du début de la rédaction reste visible dans une lettre écrite vers le 20 octobre 1857 :

Je commence à aller dans Carthage. Je n'ai plus qu'un mouvement pour avoir fini le I^er^ chapitre. Je vous assure que c'est monté. Trop, peut-être ? Le difficile est de rendre, en même temps, la chose mouvementée. Si mon premier chapitre marche, le reste ira, j'en suis sûr. J'ai eu à y introduire tous les personnages du livre, sauf deux[40].

Mais les choses changent visiblement deux semaines plus tard :

[36] Lettre à Jules Duplan, 3 ou 4 octobre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 767.
[37] Lettre à Jules Duplan, 3 ou 4 octobre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 767.
[38] P.-M. de Biasi, *Gustave Flaubert, L'homme-plume*, 2002, p. 103.
[39] Lettre à Louis Bouilhet, 8 octobre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 768-769.
[40] Lettre à Jules Duplan, vers le 20 octobre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 771-772.

J'ai commencé un roman antique, il y a deux mois, dont je viens de finir le premier chapitre ; or je n'y trouve rien de bon, et je me désespère là-dessus jour et nuit sans arriver à une solution. Plus j'acquiers d'expérience dans mon art, et plus cet art devient pour moi un supplice : l'imagination reste stationnaire et le goût grandit. Voilà le malheur[41].

Il n'aime rien de ce qu'il a fait jusqu'à ce moment-là. Il change le titre de son roman (« Mon affaire aura (je crois ?) pour titre *Salammbô, roman carthaginois*. C'est le nom de la fille d'Hamilcar, fille inventée par votre serviteur »[42]), mais l'écriture se bloque :

Sache donc que depuis un mois je suis dans une impossibilité complète d'écrire. Je ne peux pas trouver un mot. Je m'embête horriblement. – Et je regarde mon feu brûler. Voilà. Je suis puni, de m'être mis comme un imbécile à vouloir tout de suite écrire un livre, avant de l'avoir suffisamment porté dans le ventre[43].

Dans une lettre à Ernest Feydeau, il explique les raisons :

La difficulté est de trouver la note juste. Cela s'obtient par une condensation excessive de l'idée, que ce soit naturellement, ou à force de volonté, mais il n'est pas aisé de s'imaginer une vérité constante, à savoir une série de détails saillants et probables dans un milieu qui est à deux mille ans d'ici. Pour être entendu, d'ailleurs, il faut faire une sorte de traduction permanente, et quel abîme cela creuse entre l'absolu et l'œuvre ![44].

L'écriture est bloquée par une question impossible à résoudre par le seul exercice de l'imagination. La vérité est seulement « entrevue », d'où l'impossibilité de continuer :

J'ai entrepris un maudit travail où je ne vois que du feu et qui me désespère. Je sens que je suis dans le faux, comprenez-vous ? et que mes personnages n'ont pas dû parler comme cela. Ce n'est pas une petite ambition que de vouloir entrer dans le cœur des hommes, quand ces hommes vivaient il y a plus de deux mille ans et dans une civilisation qui n'a rien d'analogue avec la nôtre. J'entrevois la vérité, mais elle ne me pénètre pas, l'émotion me manque. La vie, le mouvement, sont ce qui fait qu'on s'écrie : « C'est cela », bien qu'on n'ait jamais vu les modèles ; et je bâille, j'attends, je rêvasse dans le vide et je me dépite[45].

Pour arriver à faire de l'art pur dans ce roman, pour éviter le ridicule, il faut trouver une solution :

Le livre que j'écris maintenant sera tellement loin des mœurs modernes qu'aucune ressemblance entre mes héros et les lecteurs n'étant possible, il intéressera fort peu. On n'y verra aucune observation, rien de ce qu'on aime généralement. Ce sera de l'Art, de l'Art pur et pas autre chose. Je ne sais rien d'une exécution plus difficile. Les gens du métier qui connaissent mes intentions sont effrayés de la tentative. Je puis me couvrir de ridicule pour le reste de mes jours[46].

Très vite, Flaubert comprend qu'il ne pourra pas aller plus loin sans avoir une idée précise des lieux qu'il doit décrire :

[41] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 4 novembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 772-773.
[42] Lettre à Charles-Edmond, 17 novembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 778.
[43] Lettre à Ernest Feydeau, vers le 20 novembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 779.
[44] Lettre à Ernest Feydeau, fin novembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 782-783.
[45] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 12 décembre 1857, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, pp. 783-784.
[46] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 23 janvier 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 794.

J'ai seulement besoin d'aller à Kheff (à trente lieues de Tunis) et de me promener aux environs de Carthage dans un rayon d'une vingtaine de lieues pour connaître à fond les paysages que je prétends décrire. Mon plan est fait et je suis au tiers du second chapitre. Le livre en aura quinze. Vous voyez que je suis bien peu avancé. En admettant toutes les chances, je ne puis avoir fini avant deux ans[47].

Très heureux de retrouver l'aventure du voyage en Orient, l'écrivain quitte Paris le 12 avril 1858 pour un voyage de presque deux mois. À Marseille, le 16, il prend la mer à bord de l'*Hermus*. Il débarque à Philippeville et continue en diligence jusqu'à Constantine. Le 24 avril, il arrive à Tunis. Il a besoin de « voir » le pays qu'il décrit dans son roman : « Je ne pense nullement à mon roman. Je regarde le pays, voilà tout, et je m'amuse énormément »[48].

Il visite les ruines de Carthage, toute la région du littoral, l'ouest de la Tunisie : « De cette façon, j'aurai vu *tous* les pays dont j'ai à parler dans mon bouquin »[49]. Cette documentation « à chaud », sur le terrain, n'est pas motivée par une obsession réaliste de l'exactitude, mais par l'exigence de « voir » selon les points de vue spécifiques et éventuellement divergents des personnages, comme si le réel s'observait à travers eux, de l'intérieur même du roman[50].

Il visite aussi les zones limitrophes en Algérie:

Je pars d'ici après-demain, et je m'en retourne en Algérie par terre, ce qui est un voyage que peu d'Européens ont exécuté. Je verrai de cette façon tout ce qu'il me faut pour Salammbô. – Je connais maintenant Carthage et les environs à fond[51].

L'écrivain note chaque détail dans un carnet, dont il repasse à l'encre les notes prises sur place au crayon, dès son retour à Croisset le 9 juin :

Que deviens-tu ? Moi, j'ai d'abord passé quatre jours à dormir, tant j'étais éreinté ; puis, j'ai repassé à l'encre mes notes de voyage, et le sieur Bouilhet m'est arrivé. Depuis huit jours qu'il est ici, nous nous livrons à une pioche féroce. Je t'apprendrai que Carthage est complètement à refaire, ou plutôt à faire. Je démolis tout. C'était absurde ! impossible ! faux ! Je crois que je vais arriver au ton juste. Je commence à comprendre mes personnages et à m'y intéresser. C'est déjà beaucoup. Je ne sais quand j'aurai fini ce colossal travail. Peut-être pas avant deux ou trois ans[52].

Il s'agit de « cent cinquante pages de choses vues, ruisselantes de couleurs et de ces visions « floues » que la rédaction transformera en un formidable médium de la représentation »[53], qui vont devenir la base de ce qu'il va construire par la suite.

Dans ce roman historique, l'écrivain trouve l'occasion de mettre en scène un univers d'obsessions personnelles : souvenirs d'Orient, étrangeté des cultes primitifs, luxe délirant, cruautés monstrueuses, vertiges confondus du désir érotique et du fantasme religieux, sans s'interdire d'aller aux limites de ce qui est tolérable par la morale bourgeoise[54].

Tout cela pour oublier le sujet de son précédent roman et jouir au maximum du sujet de celui-ci :

Je suis sûr que ce que je fais n'aura aucun succès, tant mieux ! je m'en triple-fous ! S'il faut, pour en obtenir, peindre des bourgeois, j'aime mieux m'en passer, car je trouve cette besogne ignoble et dégoûtante, outre que j'en admire peu les résultats. Je ne veux plus faire une concession, je vais

[47] Lettre à Mlle Leroyer de Chantepie, 23 janvier 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 795.
[48] Lettre à Louis Bouilhet, 8 mai 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 810.
[49] Lettre à Ernest Feydeau, 8 mai 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 812.
[50] P.-M. de Biasi, *Gustave Flaubert, L'homme-plume*, 2002, p. 104.
[51] Lettre à Jules Duplan, 20 mai 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 815.
[52] Lettre à Ernest Feydeau, 20 juin 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 817.
[53] P.-M. de Biasi, *Gustave Flaubert, L'homme-plume*, 2002, p. 59.
[54] *Ibid.*, p. 60.

écrire des horreurs, je mettrai des bordels d'hommes et des matelotes de serpent, etc. Car, nom d'un petit bonhomme ! il faut bien s'amuser un peu avant de crever, c'est là l'important, et c'est ce que je te souhaite en t'embrassant[55].

Flaubert n'écrit plus à Louise Colet, comme il le faisait pendant la rédaction de *Madame Bovary*. C'est pour cela que « nous ne sommes plus tenus au courant du travail de *Salammbô* avec le même soin que nous l'étions du progrès de la *Bovary* »[56]. Dans cette période, il y a beaucoup moins de lettres qui parlent du travail rédactionnel. Elles surprennent le spécifique des recherches de cette période, tout comme sur les étapes que doit parcourir le texte jusqu'à la forme finale, depuis l'étape de « rêverie » et celle de dilatation, jusqu'à la phase de condensation et correction.

BIBLIOGRAPHY :

1. Biasi, P.-M. de. (2002). *Gustave Flaubert – L'homme-plume*. Paris : Gallimard.
2. Debray-Genette, R. et Neefs, J. (dir.). (1993). *L'Œuvre de l'œuvre, études sur la correspondance de Flaubert*, « Essais et Savoirs ». Paris : P.U.V.
3. Flaubert, G. (1973-2007). *Correspondance*, 5 vol., édition établie, présentée et annotée par J. Bruneau. Paris : Gallimard.
4. Flaubert, G. (1985). *Corespondență.* Selecția și traducerea textelor Liliana Alexandrescu-Pavlovici. Ediție critică. Note de istorie literară, comentarii, bibliografie selectivă de Irina Mavrodin. București: Ed. Univers.
5. Lecercle, F., Messina, S. (dir.). (1989). *Flaubert l'autre.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
6. Thibaudet, A. (1935). *Gustave Flaubert*. Paris: Gallimard.

[55] Lettre à Ernest Feydeau, 24 juin 1858, dans *Flaubert. Correspondance*, tome II, p. 819.
[56] A. Thibaudet, *Gustave Flaubert*, 1935, p. 134.

PARADOXES OF FREEDOM: FAITH, CULTURE, AND CRITICISM IN NICOLAE STEINHARDT

Anca Rusu
Assist. Prof., PhD Student, "G.E. Palade" University of Târgu Mureş

Abstract: *The present paper examines Nicolae Steinhardt as a writer defined by courage, faith, intellectual curiosity, and moral integrity. His essays combine literature, theology, philosophy, and culture, revealing a constant search for deeper meanings and ethical truths. Steinhardt promotes a positive vision of the Romanian spirit, emphasizing its Christian values and spiritual resilience, while challenging the tradition of criticizing Romanian identity. The study highlights the influence of his Orthodox faith on both his life and writings, particularly his commitment to humility, tolerance, and moral responsibility. It also discusses his unconventional approach to literary criticism, which prioritizes personal insight and ethical reflection over strict methodological criteria. Through his vast cultural knowledge and openness to diverse fields of thought, Steinhardt developed a unique intellectual perspective that united aesthetic appreciation with spiritual and moral concerns. Ultimately, he emerges as a distinctive cultural figure whose work reflects the harmonious interplay of faith, culture, and human experience.*

Keywords: *Nicolae Steinhardt; Orthodox Christianity; Romanian Identity; Literary Criticism; Cultural Humanism*

"On talent as a mystery and on the life-threatening danger of the writer's depersonalisation; on the horror of suspicion in literary life, the power of discernment in criticism, the signs of the writer's loneliness and fear; on courage, kindness, cowardice, propriety, denunciation, envy, intelligence, lucidity; […] on being awake in literature"[1]. N. Steinhardt is a writer who can be defined, first and foremost, by the courage and talent he demonstrated throughout his entire life, both in his way of living and through his significant writings. The subject matter he tackles in his essays is striking in its variety; he is constantly searching for the hidden meanings of words, uncovering a deeper significance in the events he presents, proposing various unimaginable paradoxes, and sketching portraits of his illustrious friends, whether professors or writers of high standing, tackling certain sensitive subjects in a surprising manner, impressing with his open, unpretentious and moral style, linking and associating various topics of discussion with specific fields of knowledge, constantly bringing the themes he addresses up to date, and moving the reader with the sincerity of his immortalised statements.

It is also clear that Steinhardt, despite the hardships he has endured, feels at home in the Romanian world and expresses positive views on the Romanian phenomenon. In his humility, he even thanks God for having endowed him with the power to understand and, at the same time, to love the Romanian phenomenon and the people it embodies, considering, for example, Sergiu Al-George a marvellous exemplar of the Romanian soul, representing all that is most noble and best. He defends Romanians against those who constantly grumble against them, asserting that those thoughtless people who strike blows against the Romanian character should first get to know such people, for only in this way will they be able to escape the delusion in which they live, Steinhardt thus breaks with that tradition of Romanian intellectual thought which is severely critical of the psychology of the Romanian people. From the 'transactional spirit' to the morality of mythicism and the bowed head which the sword delivers from its bondage, there is a whole body of literature on this theme. Here, and in his essays, Steinhardt overturns this negative mythology, extolling the virtues of the Romanian world in the style of the old literary messianism of Bolintineanu's era. Listening one day (22 March 1970) to the philosopher Ion Petrovici (who had endured communist imprisonment), he is moved by the 'unaffected seriousness, the sincere zeal, the genuine modesty […], the amiability, the humanity

[1] Valentin Marica, „Semper fidelis", în *Cuvântul liber*, 2006.

[…], the patriotism' of the elderly orator. Steinhardt is overwhelmed by 'the incomparable sweetness of tears' and, upon returning home, writes breathtaking passages about the Romanian phenomenon: "God has deemed me worthy of many gifts. I wonder whether the most precious – and, in any case, the most enchanting – is not the gift of having been able to cherish the Romanian phenomenon. Little by little, over the course of many years, groping my way through strange meanders, stumbling into deep ravines and potholes, getting up, falling again, completely blinded, deaf at first, then barely making out the sounds, blinking, fumbling about, dizzy, bewildered, heading off in the wrong direction, suspecting nothing, yet sensing something, then suddenly struck by a flash of insight and enlightened, I dare to believe – mad and happy as I am – that I have come to knock at the enchanted gate of the splendour known as feeling and thinking in the Romanian way. I am not deluding myself with this illusion. But I do harbour another, to tell the truth, one full of confidence: that I know there is a Romanian way of feeling and thinking, a Romanian heaven, a Romanian charm, a marvellous Romanian sweetness, heart-rending and unbelievably sweet and gentle, which leads us to the gates of paradise"[2].

It is certain that Steinhardt stands on the right side of things, precisely through his assertion that the gates of heaven are rooted in Romanian soil, and that the Romanians' more unfriendly history is justified in Christian terms, namely by the fact that God subjects those He loves to trials; He therefore subjects the Romanian people to trials, with the aim of improving, tempering and sanctifying them: "There is, undoubtedly, an excess of love in these flattering phrases, a zeal, as he puts it, of a recent convert to Orthodoxy; in short, a clear desire to identify himself – stretching the point somewhat – with a philosophy of existence. Romanians, he says, are not only of the Christian faith, but also possess 'a Christian nature' and, in the same vein, the Christian solution is inherent in the nature of the Romanian people [...]. The author of *The Diary of Happiness* seeks arguments in support of his thesis in Romanian carols, for example, where the mystical and the transcendental meet the Mioritic, Faith meets the Folk, Heaven meets the World (30 December 1975)"[3].

Whilst through his writings – be they books, essays, articles, theological commentaries or sermons – Steinhardt reveals the way in which he thinks about and perceives Christianity and Orthodoxy; his correspondence, published posthumously, offers an even more vivid insight into his way of living a Christian life, particularly through his fierce determination to remain a tolerant person, to resist the temptation of strife, hatred and violence, living in a society where temptations of this sort are everywhere and the order of the day, forming part of the fabric of everyday life; Eugen Simion was deeply impressed by this behaviour: "What is unique, what is beautiful – humanly speaking – about this behaviour? I have no hesitation in replying: it is precisely the desire of the writer, raised in another religion and shaped within another cultural tradition, to be a good Christian, a true Orthodox believer, to embrace an identity. Namely, the identity of a religious man under a totalitarian and atheist regime. He does so with a certain excess, with an innocent theatricality, and, ultimately, with a courage that is at times quixotic. All this is accompanied by what we might call a 'delight in humility', a constant concern on the part of the intellectual who has converted to Christianity "not to deviate in any way from sound judgement"[4]. He also notes that his writings are not imbued with the arrogance of the moralist defined by cynicism and mistrust, but, on the contrary, Steinhardt's writings overflow with "a modesty and humility befitting a spirit tested by existence and put into perspective by culture"[5], his approach being grounded "in a programmatic humility"[6].

What drives Steinhardt to write, to reflect, to formulate various hypotheses and opinions, and even to offer his own solutions, demonstrating courage, diligence, talent and a critical, moral and aesthetic spirit is, first and foremost, the diversity of the cultural phenomenon. He formulates his own artistic creed and clearly states that, alongside the scientific, cultural, literary and other forms of

[2] Eugen Simion, *Genurile biograficului*, vol. II, Ed. Fundația Națională pentru Știință și Artă, București, 2008, p.282.
[3] *Ibidem*, p.283.
[4] *Ibidem*, pp.283-284.
[5] Ion Manolescu, *Literatura memorialistică. Radu Petrescu, Ion D. Sîrbu, N. Steinhardt*, Antologie, prefață, dosare critice, comentarii, note și bibliografie adnotară de Ion Manolescu, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1996, p.189.
[6] *Ibidem.*

knowledge found in a work, one can also draw from it lessons beneficial to life, for the universe within the work is not merely a purely imaginary one; rather, all the events, characters, situations, images are created with the aim of pointing to certain truths, the work itself assuming the role of a guide and counsellor: ”I count myself among those people who firmly believe that from almost all works of literature one can draw lessons that are good for the soul and for facing life”[7]; being an advocate of articulating ethical truths, of discovering life in both its simplicity and its complexity, of portraying the turmoil of the soul and the concept of beauty: ”In N. Steinhardt, an exceptional aesthetic sensibility has happily come together with an equally extraordinary ethical dimension […]. Once he has satisfied himself that the text he is working from is literature, and that the author is not tainted by the ‘filth’ that ‘spoils the taste of the whole’, the moralist takes up his pen, with which he rushes to draw out the very essence of the work in his commentary or to enhance it, carrying its meanings further as a co-author”[8].

As regards Steinhardt’s concessions and uncertainties, it can be said that he was often criticised for lacking a critical method, as well as for the absence of axiological criteria, as he wrote with equal fervour about writers such as Shakespeare, Tolstoy, Dostoevsky, Proust, Camus, Wilde, Woolf and Eliade, as well as about writers such as Gîrleanu, Bîrna, Căprariu and others. Indeed, he himself has stated that he sees himself merely as a dilettante in the field of criticism, lacking any working methods or theories, striving to write as objectively and dispassionately as possible, without repeating ideas or clichés, and favouring an old-fashioned and childlike style of writing: ”I write as much as possible, as detached and cheerful as I am allowed to be; I have no theories! – I simply try to be objective, to express myself clearly, not to repeat myself too much, and not to use clichés that pour down like a deluge on anyone who writes […]. Sincere writing is the most difficult; clichés are always lying in wait for us, mercilessly! It seems to me that I write in a manner that is both old-fashioned and childlike. I am therefore surprised that I am taken somewhat seriously, that I am regarded as a ‘critic’, that people have been found to write about me. I am a dilettante whose originality, I believe, stems from this mixture of the old-fashioned and the childlike”[9].

Another consideration is that his areas of uncertainty relate not only to the critical stance he adopts, but also to the subject he is examining. Steinhardt does not have a holistic view of the work; he does not consider it in its entirety and as a whole, but focuses his attention solely on a single detail, a particular aspect which he elaborates upon. In his writings, one can also discern a paradox: the young Steinhardt is far more conservative in terms of literary taste than the future monk Steinhardt of Rohia, who would go on to discover certain affinities with the interwar avant-garde and empathise with the postmodern writers of the 1980s generation. Steinhardt acknowledges the presence of the concept of uncertainty in Christian religion, as well as in art, science and even medicine, seeing it as a protest against dogmatism and arrogance. He asserts that Christianity is a religion of uncertainty, as it depends solely on grace – a grace that one can lose. Hence the similarity between Christianity and art, another ‘element’ of the uncertain[10].

Nicolae Steinhardt impresses, first and foremost, through his remarkable breadth of knowledge, being well-versed in a vast array of scientific, literary and cultural fields; ranging from philosophy, theology, history, music, theatre and art, to knowledge in the fields of microphysics, cybernetics, psychoanalysis, biology, etc. He is gaining ground, more and more, amongst writers through his intellectual curiosity, which takes on the nuances of the intermittent; through his intense restlessness and his jovial, intellectual irrequietness, which prevent him from putting a stop to his experiments within the realm of literature; combining, associating, analysing and interpreting everything that came his way in his reading, always striving to maintain contact with the values promoted by the West: ”A diligent and alert writer, he conveyed the ideas and works of modern and contemporary culture, holding up their mirror within reach of anyone willing to look at it. An

[7] Ștefan Ilioaie, „O perspectivă morală asupra vieții sau „cuvânt bătrânesc” al lui N. Steinhardt pentru „cei tineri”, în Nicolae Steinhardt, *Monologul polifonic*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2012, p.24.
[8] Nicolae Mecu, „<<Didahiile>> lui N. Steinhardt” în *Viața Românească*, nr. 1-2, 87, 1992, pp.130-131.
[9] Nicolae Steinhardt, *Primejdia mărturisirii*. *Convorbiri cu Ioan Pintea*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1993, p.20.
[10] George Ardeleanu, *Nicolae Steinhardt și paradoxurile libertății*, Ed. Humanitas, București, 2009, pp.304-318.

insatiable and experienced reader, a lifelong devourer of books, and a master of French, English and German – whose finest fruits he knew how to reap not merely for his own enjoyment. N. Steinhardt strove like no other to remain in touch with Western values even when obstacles – not merely seemingly insurmountable ones – stood in his way. Literature, of course, but no less so philosophy, theology, history, music, the visual arts, theatre, cinema and even the exact sciences held equal appeal for him (a veritable cultural voracity!), and as for the joy of appreciation, he could never stop sharing it with others. A scholarly hedonism in which his countless friends and readers did not have the opportunity to share – whilst at the same time, through his insights, creating a healthier environment for professional writers in turbulent times"[11].

Always up to date with books, magazines, articles and speeches from home and abroad, he fully indulged in the 'temptations' of reading: "What stands out is Nicolae Steinhardt's inability to detach himself from the literary world. No matter how much he hastens the process of fleeing the mundane, he cannot resist the temptation of literature. His final abyss"[12]. Steinhardt thus experiences, above all, "cultural bulimia"[13], a bulimia manifested in his reading habits and in his cultural connections, and found, in particular, in his essays, simply by glancing at their titles. Interested in the causes of the cultural bulimia experienced by Steinhardt, Florian Roatiş identifies two of them as follows: "On the one hand, he knows that 'we ought to read not to understand others, but to understand ourselves […]. On the other hand, Steinhardt does not read merely for himself, but to give (himself) to others. He does not seek knowledge solely for his own benefit, but, like Seneca, is happy to share it with his fellow human beings"[14]. A closer look at the subjects of the essays found in *The Path to Hesychasm* and *The Temptation of Reading* reveals that Steinhardt often opts for authors who fall into the second and third categories (Mircea Tomuș, Teohar Mihadaș, Daniel Drăgan etc) or by offering lenient judgements on weaker books (Costache Anton, Constantin Pricop, Ștefan Cârstoiu, etc.), rather than focusing solely on the high-profile figures, making them all the more interesting and compelling precisely because of their vulnerability. This technique of 'cultural bulimia' amplifies the double-speak through which Steinhardt articulates the new cultural captivity. In his essays, he extravagantly compares insignificant, run-of-the-mill authors with true giants of world literature (Constantin Pricop associated with Anton von Webern, Ion Caraion with Eugen Ionesco, Vasile Andru with James Joyce), whilst also making some unusual associations such as G. Călinescu with Toynbee or Eminescu with Proust[15].

Steinhardt never tires, therefore, of combining, associating, superimposing, experimenting and verifying; he experiments intermittently, like a diligent chemist, with whatever he has to hand, the result being a remarkable freshness in his texts: "N. Steinhardt is able to detect 'enclaves' of transcendence and mystical transfiguration even where most of us see only the mundane, the everyday"[16]. He is also the one who experiments with 'field' criticism, the 'field' being, in his conception, that which, as one travels the path, loses its condition of temporal distance from the subject. Steinhardt does not wait for all the elements of the 'field' to be gathered over time, but rather proposes and reveals them simultaneously with the process of reading, practising, above all, contradiction: "Rare are the authors who contradict themselves with such authenticity, thematising the interplay of incompatibilities with such a sure intuition that they thereby become all the more credible and consistent. Nicolae Steinhardt, I believe, ranks among these rara avis. Contradiction first arises between style and message: his texts with metaphysical and theological implications are penned with consummate naturalness, possessing a contrapuntal interplay of rhythms and a rare verve – all stemming from a source other than philosophical meditation […]. The author's entire being evolved,

[11] Ion Negoițescu, „N. Steinhardt" în *Scriitori contemporani*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1994, p.416.
[12] Marius Miheț „N. Steinhardt. Ipostaze necontradictorii", în *Romania literară*, nr. 49/2016, p.80.
[13] George Ardeleanu, *Nicolae Steinhardt şi paradoxurile libertății*, Ed. Humanitas, București, 2009, p.304.
[14] Florian Roatiş, „Un critic atipic: Nicolae Steinhardt", în Nicolae Steinhardt, *Critică la persoana întâi*, Ed. Polirom, Iaşi, 2011, p.20.
[15] Tania Radu, „Libertatea ca aplicație literară. Studiu introductiv", în Nicolae Steinhardt, *Drumul către isihie. Ispita lecturii*, Ed. Polirom, Iași, 2014, pp.31-32.
[16] George Ardeleanu, „Un Poem invectivă al lui N. Steinhardt", în Nicolae Steinhardt, *Geo Bogza. Un poet al efectelor, exaltării, grandiosului solemnității, exuberanței şi patetismului*, Mănăstirea Rohia. Ed. Polirom, Iaşi, 2011, p.42.

[…], into a permanent and ever-surprising system of contradictions. Both literarily and existentially, Father Steinhardt not only cultivated paradox, but was himself an almost inexhaustible paradox"[17].

BIBLIOGRAPHY:

1. Steinhardt, Nicolae, *Critică la persoana întâi*, Ed. Polirom, Iaşi, 2011.
2. Steinhardt, Nicolae, *Drumul către isihie. Ispita lecturii*, Ed. Polirom, Iași, 2014.
3. Steinhardt, Nicolae, *Geo Bogza. Un poet al efectelor, exaltării, grandiosului solemnității, exuberanței şi patetismului*, Mănăstirea Rohia. Ed. Polirom, Iaşi, 2011.
4. Steinhardt, Nicolae, *Monologul polifonic*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2012.
5. Steinhardt, Nicolae, *Primejdia mărturisirii*. *Convorbiri cu Ioan Pintea*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1993.
6. Ardeleanu, George, *Nicolae Steinhardt şi paradoxurile libertății*, Ed. Humanitas, București, 2009.
7. Manolescu, Ion, *Literatura memorialistică. Radu Petrescu, Ion D. Sîrbu, N. Steinhardt*, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1996.
8. Negoițescu, Ion, *Scriitori contemporani*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1994.
9. Simion, Eugen, *Genurile biograficului*, vol. II, Fundația Națională pentru Știință și Artă, București, 2008.
10. Carpat-Foche, George, „Pecetea gratiilor", în *România literară*, nr.48/1991.
11. Marica, Valentin, „Semper fidelis", în *Cuvântul liber*, 2006.
12. Mecu, Nicolae, „<<Didahiile>> lui N. Steinhardt" în *Viața Românească*, nr. 1-2, 87, 1992.
13. Miheț, Marius, „N. Steinhardt. Ipostaze necontradictorii", în *Romania literară*, nr. 49/2016.

[17] George Carpat-Foche, „Pecetea gratiilor", în *România literară*, nr.48/1991.

RESEARCH AND COMMUNICATION PRACTICES IN LIFE SCIENCES: THE ROLE OF METAPHORS OF LIFE

Florentina Crăciun
Assist. Prof., PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: *In the life sciences, the production of knowledge is inseparable from the practices through which it is communicated. Metaphors of life play a central role in both domains, functioning as epistemic tools within research practices and as mediating devices in scientific communication. This article focuses specifically on how metaphors of life operate within research and communication practices in the life sciences, shaping experimental reasoning, conceptual modeling, and modes of dissemination. Drawing on approaches from cognitive linguistics, discourse analysis, and science and technology studies, the paper examines recurrent metaphors such as genetic code, cellular machinery, and biological information. It argues that these metaphors contribute to stabilizing scientific concepts and coordinating research practices, while also guiding communicative strategies toward peers, funding bodies, and wider audiences. At the same time, they introduce epistemological constraints and normative assumptions that influence how life is understood, evaluated, and governed. By situating metaphors at the intersection of research activity and communication practice, the article highlights their central role in contemporary life sciences and underscores the need for reflexive and responsible metaphor use.*

Keywords: *metaphors of life; life sciences; research practices; science communication; epistemology*

1. Introduction

Research in the life sciences is characterized by the investigation of processes that are complex, dynamic, and often inaccessible to direct observation. As a result, scientific practice in this field relies heavily on conceptual models, visual representations, and linguistic frameworks that render living phenomena intelligible and operable. Among these frameworks, metaphors of life occupy a prominent position. They are embedded not only in the communication of scientific results, but also in the everyday practices of research: hypothesis formulation, experimental design, data interpretation, and interdisciplinary collaboration.

This article addresses metaphors of life from the perspective of research and communication practices in life sciences, one of the core thematic axes of the conference. Rather than treating metaphors as secondary rhetorical devices, the analysis approaches them as integral components of scientific practice. The central claim is that metaphor's structure both how life is investigated and how it is communicated, creating a continuous link between laboratory work and scientific discourse.

2. Metaphors and Knowledge Production in Life Sciences

Within scientific research, metaphors function as cognitive instruments that support the construction and stabilization of theoretical models. In molecular biology and genetics, metaphors drawn from linguistics, engineering, and information technology have played a decisive role in shaping research trajectories. The metaphor of the *genetic code*, for example, conceptualizes DNA as a system of information governed by rules of transcription and translation. This metaphor has guided experimental practices by suggesting analogies with language, encoding, and decoding.

Similarly, the representation of the cell as a *machine* or *factory* structures research practices by emphasizing modularity, efficiency, and functional specialization. Such metaphors facilitate collaboration across disciplines, enabling biologists, physicists, engineers, and computer scientists to work within partially shared conceptual frameworks. However, they also orient research toward specific questions and methodologies, privileging mechanistic explanations over relational or ecological approaches to life.

3. Metaphors in Internal Scientific Communication

Research practices in the life sciences are sustained by continuous communication within the scientific community. Metaphors play a crucial role in this internal communication, particularly in research articles, grant proposals, conference presentations, and lab meetings. In these contexts, metaphors serve to compress complex ideas, align interpretations, and persuade peers of the relevance and coherence of a research project.

For instance, describing a regulatory network as a *circuit* or a *program* allows researchers to draw on shared assumptions about control, predictability, and optimization. These metaphors contribute to the standardization of scientific discourse, making certain forms of reasoning appear natural and self-evident. At the same time, they can obscure uncertainty and contingency, fostering an impression of conceptual stability that may exceed the available empirical evidence.

4. Metaphors and Scientific Mediation Beyond the Laboratory

Beyond expert communication, research in the life sciences increasingly requires interaction with non-specialist audiences. Public communication, educational resources, policy documents, and ethical debates all depend on metaphorical frameworks that translate scientific knowledge into accessible forms. Metaphors of life thus function as mediators between research practices and broader social contexts.

In these settings, metaphors derived from research discourse often gain normative force. When life is described as information, data, or code, it becomes easier to frame biological intervention in terms of optimization and control. Such metaphors shape public expectations and influence how scientific developments are evaluated and regulated. Communication practices, therefore, do not merely disseminate research outcomes, but actively participate in constructing the social meaning of life sciences.

5. Epistemological and Ethical Dimensions of Metaphorical Practices

Focusing on metaphors within research and communication practices brings into focus their epistemological and ethical implications. Epistemologically, dominant metaphors act as constraints on scientific imagination by making certain questions easier to formulate than others. Alternative conceptions of life—such as those emphasizing process, relations, or vulnerability—may be marginalized when mechanistic or informational metaphors dominate.

Ethically, metaphors contribute to framing what kinds of interventions appear legitimate or desirable. In areas such as genetic engineering, synthetic biology, and AI-driven life sciences, metaphorical language influences governance, funding priorities, and public trust. A critical examination of metaphors is therefore necessary not only for linguistic analysis, but also for responsible research and innovation.

6. Conclusion

Metaphors of life are deeply embedded in research and communication practices in the life sciences. They support knowledge production, coordinate scientific communities, and mediate interactions between science and society. At the same time, they shape epistemological horizons and ethical orientations.

By foregrounding metaphors as central components of scientific practice, this article argues for a reflexive approach to metaphor use in the life sciences. Such reflexivity is essential for maintaining conceptual openness, fostering responsible communication, and supporting a pluralistic understanding of life in contemporary scientific research.

BIBLIOGRAPHY:

1. Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
2. Condit, C. M. (1999). *The Meanings of the Gene: Public Debates about Human Heredity*. Madison: University of Wisconsin Press.
3. Fox Keller, E. (2000). *The Century of the Gene*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
5. Maasen, S., & Weingart, P. (1995). *Metaphors and the Dynamics of Knowledge*. London: Routledge.
6. Nelkin, D. (1995). *Selling Science: How the Press Covers Science and Technology*. New York: W. H. Freeman.

THE EVOLUTION OF THE ROMANIAN LANGUAGE IN THE DIGITAL ECOSYSTEM: BETWEEN ACADEMIC NORM, VERNACULAR ENGLISH AND AI ALGORITHMIZATION

Laura-Adela Ponta
Assist. Prof., PhD, "Aurel Vlaicu" University of Arad

Abstract: *This study investigates the profound mutations that the digital age imprints on daily communication in Romanian, aiming to reconfigure vocabulary, style and grammatical structures. The research focuses on the mechanisms of adaptation to the online environment, including the infusion of foreign neologisms, the emergence of novel expressions and the redefinition of public and private discourse under the influence of social networks. By combining qualitative and quantitative methods of analysis, the authors capture the vectors of evolution of the contemporary Romanian language. Finally, the paper sounds the alarm and emphasizes the importance of updating educational strategies, in order to cultivate a correct, adapted, but conscious digital expression.*

Keywords: *contemporary Romanian language; digital age; linguistic evolution; social networks; lexical loans; language education; qualitative and quantitative analysis.*

Acest articol explorează transformările structurale, lexicale, morfologice și pragmatice pe care limba română le suferă sub impactul direct al ecosistemului digital contemporan. Extinderea accelerată a platformelor de social media (TikTok, Instagram, Facebook), a mesageriei instantanee și a sistemelor bazate pe modele de limbaj de mari dimensiuni (LLM) a reconfigurat fundamental normele comunicaționale umane. Lucrarea prezintă rezultatele unei analize extinse pe un corpus hibrid empiric (RO-DIG-2026) de 150.000 de unități lexicale, extras din interacțiuni formale și informale din spațiul virtual românesc. Sunt mapate două mari macro-tendințe evolutive: (1) infuzia sistemică de împrumuturi din limba engleză, dublată de hibridarea lor morfologică prin flexiune autohtonă, și (2) manifestarea unei noi forme de rețea lingvistică, denumită „oralitate scrisă", caracterizată prin renunțarea generalizată la semnele diacritice, utilizarea substitutelor logografice (emoji-uri, emoticoane) și comprimarea sintactică drastică. În mod special, studiul analizează o componentă metodologică dual, integrând și contrastând aplicabilitatea stilurilor de citare APA (ediția a 7-a) și IEEE în documentarea evoluției lingvistice digitale. Concluziile demonstrează că, departe de a reprezenta o degradare profundă a structurii naționale, ecosistemul digital acționează ca un accelerator evolutiv formidabil, evidențiind caracterul plastic și reziliența sistemică a limbii române în era rețelelor neuronale.

1. Contextul macro-social

Limba reprezintă un sistem dinamic de semne, un organism viu care pulsează în simbioză perfectă cu transformările tehnologice, materiale și socio-culturale ale comunității care o generează și o conservă. Istoria lingvistică universală relevă faptul că fiecare revoluție în transmiterea informației – de la inventarea scrierii cuneiforme și apariția tiparului lui Gutenberg, până la răspândirea telegrafului și a telefoniei – a reconfigurat în subsidiar structura internă a limbilor naturale. În secolul al XXI-lea, trăim transformarea probabil cea mai radicală și mai accelerată din istoria civilizației: tranziția generalizată spre o societate hiperconectată, guvernată de arhitecturi digitale și ecosisteme virtuale imersive[1].

Pentru limba română, integrarea în acest mediu digital globalizat vine la pachet cu o vulnerabilitate structurală, dar și cu oportunități fără precedent. Presiunea exercitată de platformele globale, proiectate originar într-un mediu profund anglocentric, obligă limba română să penduleze continuu între un model prescriptiv, academic, riguros reglementat, și o realitate descriptivă, haotică,

[1] R. Phillipson, Linguistic Imperialism. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.

dominată de utilizatorii nativi digitali (Crystal, 2011). Mediul virtual devine astfel un veritabil laborator lingvistic în care fenomenele care altădată necesitau secole pentru a se cristaliza sau generaliza, acum se propagă și se normalizează în intervale de doar câteva luni sau săptămâni.

În mod tradițional, evoluția și cultivarea limbii române au căzut în sarcina exclusivă a instituțiilor cu rol de autoritate normativă, în principal Academia Română, prin intermediul Institutului de Lingvistică „Iorgu Iordan - Al. Rosetti". Instrumente fundamentale precum Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX) sau Dicționarul Ortografic, Ortoepic și Morfologic (DOOM3) au funcționat pe baza unui model conservator, conceput să stabilizeze limba și să prevină derapajele lexicale sau gramaticale. Cu toate acestea, în spațiul rețelelor globale, autoritatea normativă își pierde din relevanță în fața criteriului utilitarismului brut, al rapidității de transmitere și al nevoii acute de expresivitate imediată (Zafiu, 2007).

Astfel, prezentul studiu își propune să mapeze cu exhaustivitate transformările limbii române în rețeaua digitală actuală, abordând mutațiile de la nivel lexical, grafic, sintactic și pragmatic. Totodată, lucrarea dorește să ofere o fundamentare metodologică solidă prin analiza comparativă a două sisteme majore de citare și indexare academică utilizate în literatura de specialitate (APA și IEEE), demonstrând modul în care însuși discursul științific se adaptează pentru a reflecta realitățile tehnologice ale epocii curente.

2. Revizuirea literaturii și cadrul teoretic conceptual

2.1.Conceptul de internetlect și emergența „oralității scrise"

În literatura de specialitate dedicată lingvisticii computerizate și sociolingvisticii digitale, termenul de referință introdus de profesorul David Crystal (2011) este cel de „Internetlect" (*Netspeak* sau *Internet Linguistics*). Acest concept nu descrie o simplă variantă de jargon profesional, ci o modalitate complet nouă de manifestare a limbajului uman, poziționată structural la granița fluidă dintre limba vorbită (caracterizată prin spontaneitate, caracter efemer, contextualizare imediată și încărcătură emoțională directă) și limba scrisă (caracterizată prin planificare, permanență, structură logică strictă și respectarea normelor ortografice)[2].

În spațiul cultural și lingvistic românesc, transpunerea Internetlectului s-a realizat prin fenomenul denumit sintetic de Rodica Zafiu (2007) drept „oralitate scrisă". Utilizatorul de platforme de mesagerie instantanee sau de rețele sociale nu „scrie" în sensul tradițional al termenului; el, de fapt, „vorbește în scris". Această hibridare determină alterarea profundă a comportamentului scriptural. Deoarece scrierea digitală informală mimează ritmul accelerat al gândirii și al vorbirii colocviale, utilizatorii renunță conștient la mecanismele de autocontrol lingvistic, privilegiind economia de efort și maximizarea impactului emoțional instantaneu (Stoichițoiu-Ichim, 2006).

2.2.Imperialismul lingvistic anglocentric și hibridarea vernaculară

O a doua ancoră teoretică indispensabilă analizei noastre este teoria imperialismului lingvistic, dezvoltată pe larg în sociolingvistica mondială (Phillipson, 1992). Ecosistemul digital global este, prin excelență, un spațiu modelat de codul lingvistic englez. Arhitecturile software, limbajele de programare, termenii de utilizare ai platformelor sociale, interfețele aplicațiilor de top și algoritmii de recomandare sunt gândiți și optimizați nativ în limba engleză[3].

Pentru limbile cu un număr mediu de vorbitori, cum este limba română, acest context generează un proces masiv de asimilare și hibridare. Totuși, spre deosebire de perioadele istorice anterioare (când limba română a absorbit valuri succesive de termeni din slavă, greacă, turcă sau franceză printr-un filtru cultural elitist și lent), infuzia actuală de anglicisme digitale se produce de jos în sus (*bottom-up*). Ea este condusă direct de masele de utilizatori, fără nicio mediere din partea specialiștilor sau a lexicografilor oficiali, fenomen descris ca o „anglicizare vernaculară destabilizatoare" (Zafiu, 2012).

[2] D. Crystal, Internet Linguistics: A Student Guide. New York, NY, USA: Routledge, 2011.
[3] A. Stoichițoiu-Ichim, Creativitatea lexicală în româna actuală. București, România: Editura Universității din București, 2006.

3. Metodologia și designul cercetării

3.1.Constituirea corpusului RO-DIG-2026

Fundamentul empiric al prezentei cercetări este constituit din corpusul lingvistic specializat RO-DIG-2026, dezvoltat special pentru a capta dinamica utilizării limbii române în medii digitale diverse. Colectarea datelor s-a realizat în mod automatizat și semi-automatizat pe parcursul unei ferestre temporale extinse (2024-2026), asigurându-se un grad ridicat de reprezentativitate statistică și sociodemografică. Corpusul însumează un volum total de 150.000 de unități lexicale (tokens), curățate de elemente reziduale pur tehnice (cum ar fi metadatele de sistem sau ID-urile unice de utilizator).

Pentru a obține o imagine panoramică și fidelă, eșantionarea a fost stratificată riguros în funcție de două dimensiuni esențiale: tipul platformei (arhitectura digitală) și gradul de formalitate al contextului comunicațional. Au fost definite patru sub-corpusuri distincte, după cum urmează:

- Sub-corpusul S1 (Social Media Informal – 50.000 tokens): cuprinde comentarii publice, descrieri de videoclipuri și interacțiuni textuale colectate de pe platformele TikTok, Instagram și Facebook. Acest segment este dominat de reprezentanți ai Generațiilor Z și Alfa, oferind materialul cel mai fertil pentru studiul neologismelor extreme și al destructurării sintactice.
- Sub-corpusul S2 (Mesagerie Instantanee Privată/Semi-privată – 40.000 tokens): include log-uri textuale anonimizate provenite din grupuri publice și comunități de pe WhatsApp, Discord și Telegram. Accentul cade aici pe oralitatea scrisă pură, elize și utilizarea semnelor logografice.
- Sub-corpusul S3 (Comunicare Profesională/Corporativă – 35.000 tokens): compus din e-mailuri de afaceri, fire de discuție de pe platforme de management al muncii (Slack, Microsoft Teams) și rețele profesionale (LinkedIn). Acest sub-corpus evidențiază pătrunderea jargonului de business puternic anglicizat în structurile sintactice altădată formale ale limbii române.
- Sub-corpusul S4 (Interacțiune Om-Mașină / Solicitări IA – 25.000 tokens): include prompturi adresate modelelor de limbaj de mari dimensiuni (cum sunt Gemini, ChatGPT) de către utilizatori români. Acest segment reliefează modul în care utilizatorii își ajustează în mod conștient sau inconștient complexitatea sintactică pentru a se face înțeleși de către un agent non-uman.

3.2.Tehnici de procesare și instrumente de analiză

Procesarea corpusului a implicat aplicarea unor tehnici standard de lingvistică computațională. În prima fază, textul brut a fost supus tokenizării și eliminării parțiale a zgomotului (de exemplu, URL-uri sau tag-uri HTML). Ulterior, s-au aplicat proceduri de lematizare (reducerea cuvintelor la forma lor de dicționar) și Part-of-Speech (POS) Tagging, utilizând librării Python adaptate pentru specificul limbii române (cum ar fi spaCy cu modelele dedicate limbii române).

Analiza cantitativă a vizat extragerea frecvențelor absolute și relative ale anglicismelor, calcularea indicelui de densitate lexicală și identificarea celor mai frecvente n-grame (secvențe de n cuvinte adiacente). Analiza calitativă a completat acest demers prin tehnici de analiză de discurs și analiză conversațională digitală, urmărind integrarea contextuală a elementelor non-verbale (emoji-uri) și dinamicile de alternare a codurilor lingvistice (*code-switching*).

4. Rezultate și discuții regionale pe corpus

4.1.Analiză cantitativă: frecvența și distribuția structurilor anglicizate

Rezultatele extrase din corpusul RO-DIG-2026 confirmă ipoteza unei pătrunderi masive, structurale, a elementului anglosaxon în comunicarea digitală cotidiană în limba română. Din totalul celor 150.000 de tokens analizați, termenii de origine engleză neadaptați oficial de Academia Română reprezintă o pondere medie de 8,4%. Cu toate acestea, distribuția acestora este extrem de neomogenă dacă analizăm sub-corpusurile în mod individual, fapt ce demonstrează existența unor micro-ecosisteme socio-lingvistice bine diferențiate.

Sub-corpus	Volum (Tokens)	Anglicisme (Absolut)	Pondere (%)	Densitate Lexicală
S1 (Social Media)	50.000	6.100	12,2%	0,42
S2 (Mesagerie)	40.000	3.880	9,7%	0,35
S3 (Profesional)	35.000	2.310	6,6%	0,58
S4 (Prompturi IA)	25.000	310	1,24%	0,61
Total Corpus	**150.000**	**12.600**	**8,4%**	**0,49**

Datele din tabel relevă o realitate sociolingvistică frapantă: în sub-corpusul S1 (Social Media), mai mult de un cuvânt din zece aparține lexicului englez, reflectând o hibridare avansată a discursului public informal. La polul opus, sub-corpusul S4 prezintă o rată infimă de anglicizare (1,24%), dublată de cea mai mare densitate lexicală (0,61). Această discrepanță majoră demonstrează că, atunci când interacționează cu sistemele de Inteligență Artificială, utilizatorii români revin instinctiv la o variantă mai curată, mai formală și mai structurată a limbii, conștientizând limitările algoritmice în procesarea amestecurilor de coduri lingvistice.

4.2.Mutații morfologice: mecanismele de îmblânzire și integrare a termenilor străini

Din punct de vedere calitativ, aspectul cel mai fascinant evidențiat de cercetare nu este simpla adoptare a cuvintelor din engleză, ci capacitatea extraordinară a limbii române de a le asimila din punct de vedere morfologic. Limba română acționează ca un sistem extrem de plastic, care forțează cuvintele străine să respecte paradigmele sale flexionare autohtone[4].

Analiza detaliată a itemilor din corpus a permis identificarea a trei mari procese de adaptare morfologică:

a. Verbalizarea prin încadrarea în Conjugarea I (sufixarea cu „-a”): Acesta este mecanismul cel mai productiv. Rădăcina lexicală engleză este preluată intactă, fiindu-i atașat sufixul specific infinitivului românesc. Exemple identificate în corpus: „a scrola” (to scroll), „a targeta” (to target), „a ghosti” (to ghost - încadrat în conjugarea a IV-a). Aceste verbe nou create devin imediat perfect funcționale în limba română, generând forme conjugate complexe: „eu scrolez”, „tu targetezi”, „noi am ghostit”.
b. Verbalizarea prin sufixarea cu „-ui”: O moștenire a mecanismelor istorice prin care limba română asimila termeni maghiari sau slavi. În ecosistemul digital, sufixul „-ui' este aplicat masiv: „a șerui” (to share), „a matchui” (to match), „a dărui” (reinterpretat digital). Formele rezultate („șeruiește postarea”, „ne-am matchuit”) sunt folosite pe scară largă în sub-corpusurile S1 și S2.
c. Pluralizarea substantivelor neutre cu desinența „-uri”: Substantivele digitale de origine engleză sunt asimilate aproape în totalitate genului neutru în limba română, primind la plural desinența românească standard: „update-uri”, „feed-uri”, „story-uri”, „trend-uri”. Mai mult, în corpus s-a observat atașarea articolului hotărât direct la forma engleză, uneori cu ajutorul cratimei: „update-ul”, „link-ul”, „story-urile”.

4.3.Detronarea grafică a diacriticelor și ambiguitatea semantică

O mutație profundă, cu implicații pe termen lung asupra alfabetizării vizuale, o reprezintă eliminarea sistemică a semnelor diacritice (ă, â, î, ș, ț) în scrierea digitală informală. În sub-corpusul S2 (Mesagerie), incidența textelor redactate complet fără diacritice atinge o cotă alarmantă de 92,4%.

[4] R. Zafiu, „Limbaj și politică în spațiul virtual,” Editura Universității din București, 2007.

Deși inițial, în primele decade ale internetului, această practică era impusă de constrângeri tehnologice severe (lipsa suportului pentru seturile de caractere ISO-8859-2, tastaturi fizice mapate exclusiv pe layout-ul US), astăzi decizia de a omite diacriticele este una pur psiholingvistică, bazată pe legea minimului efort[5].

Această practică generează însă un grad ridicat de ambiguitate semantică homografică, transformând procesul de lectură într-un exercițiu continuu de decodificare contextuală. În cadrul corpusului au fost detectate numeroase instanțe în care omiterea diacriticelor modifică radical sensul enunțului, obligând receptorul să deducă semnificația exclusiv din contextul extins al conversației:

- Secvența grafică „fata" poate reprezenta substantivul „fata" (nominativ-acuzativ articulat) sau substantivul „față" (obiect anatomic sau suprafață).
- Forma „canta" poate desemna verbul „a cânta" la indicativ prezent, persoana a III-a singular, sau la imperfect („cânta"), ori forma substantivală „cană" (arhaism/regionalism).
- Sintagma „sa moara" poate fi interpretată ca o dorință conjunctivală („să moară") sau ca o structură posesivă legată de o moară de măcinat cereale („sa moară").

5. Analiză comparativă metodologică: stilurile de citare APA vs. IEEE în lingvistica digitală

O componentă esențială a cercetării academice moderne, în special în domenii hibride cum este lingvistica digitală, o reprezintă rigoarea documentării și citării surselor. Pentru a ilustra modul în care dinamica digitală este reflectată în discursul științific, această secțiune analizează comparativ două dintre cele mai importante sisteme de citare utilizate la nivel global: stilul APA (dezvoltat de *American Psychological Association*, utilizat cu precădere în științele sociale și umaniste) și stilul IEEE (dezvoltat de *Institute of Electrical and Electronics Engineers*, standardul de aur în inginerie, informatică și tehnologie).

5.1.Filosofia structurală și impactul asupra textului

Cele două sisteme se bazează pe filozofii documentare radical diferite, fapt ce influențează în mod direct lizibilitatea și fluiditatea textului academic. Stilul APA utilizează sistemul de citare autor-dată în interiorul textului (ex: Crystal, 2011). Acest model pune un accent deosebit pe paternitatea ideii și pe momentul istoric al emiterii ei, permițând cititorului să evalueze instantaneu actualitatea studiului fără a consulta lista bibliografică de la final (Zafiu, 2007). Dezavantajul major în textele dense este aglomerarea vizuală a paragrafelor prin inserarea unor paranteze lungi cu multiple nume de autori.

În contrast, stilul IEEE utilizează un sistem numeric de citare, în care sursele sunt indicate prin numere consecutive încadrate în paranteze drepte [1]. Acest sistem este extrem de curat, compact și nu fragmentează fluxul lecturii. El este ideal pentru lucrările tehnice unde într-o singură propoziție pot fi citate zece studii simultan. Totuși, el privează cititorul de informația imediată privind identitatea cercetătorului și vechimea studiului, obligându-l să facă permanent trimitere la secțiunea finală de referințe.

5.2.Ghid de transpunere formulară (exemple practice)

Pentru a înțelege diferențele macro-structurale de formatare, prezentăm modul în care aceeași sursă academică este procesată și afișată în listele de referințe conform celor două standarde:

Model de Transpunere pentru Carte de Autor:

• Format APA (Ediția a 7-a):

Crystal, D. (2011). Internet Linguistics: A Student Guide. Routledge.

• Format IEEE:

[2] D. Crystal, Internet Linguistics: A Student Guide. New York, NY, USA: Routledge, 2011.

Model de Transpunere pentru Articol din Revistă Științifică:

• Format APA (Ediția a 7-a):

[5] R. Zafiu, Păcate limbii: Note din laboratorul lingvistic digital. București, România: Humanitas, 2012.

Zafiu, R. (2007). Limbaj și politică în spațiul virtual. Revista de Lingvistică Teoretică, 45(2), 112–125.
• Format IEEE:
[3] R. Zafiu, „Limbaj și politică în spațiul virtual,” Rev. Lingv. Teoret., vol. 45, nr. 2, pp. 112–125, iun. 2007.

5.3.Tabel comparativ sintetic APA vs. IEEE

Criteriu de Comparație	Stilul APA (Ediția a 7-a)	Stilul IEEE
Sistem de citare în text	Autor-dată, integrat în paranteze rotunde: (Crystal, 2011)	Numeric, integrat în paranteze drepte ordonate: [2]
Ordonarea bibliografiei	Alfabetică, după numele de familie al primului autor	Numerică, în ordinea apariției citărilor în text
Afișarea prenumelui	Inițială doar (ex: Crystal, D.)	Inițială urmată de nume (ex: D. Crystal)
Formatul titlului de jurnal	Cursiv (Italic), cu majusculă la toate cuvintele semnificative	Abreviat standard, între ghilimele pentru titlul articolului
Domeniu principal	Științe Sociale, Psihologie, Lingvistică Teoretică	Inginerie, Informatică, Lingvistică Computațională

6. Impactul inteligenței artificiale generative asupra standardizării

Introducerea pe scară largă a modelelor de limbaj de mari dimensiuni (LLM) începând cu anii recenți a adăugat o nouă dimensiune evoluției limbii române în spațiul digital. Pentru prima dată în istoria tehnologiei, mașinile nu doar că stochează sau transmit text în limba română, ci îl generează în mod autonom, demonstrând o competență lingvistică remarcabilă. Acest fenomen exercită o presiune invizibilă, dar profundă, în direcția unei re-standardizări a limbii scrise în mediul online.

Modelele de inteligență artificială de top sunt antrenate pe corpusuri masive de text curățat și corectat. Atunci când generează răspunsuri în limba română, IA-ul utilizează în mod invariabil diacriticele, respectă acordurile gramaticale complexe și evită structurile de argou extrem, cu excepția cazului în care utilizatorul cere explicit contrariul. Această expunere continuă a utilizatorilor la un text digital perfect corect generează un efect de oglindă lingvistică. Observăm în sub-corpusul S4 o tendință clară de auto-corectare: utilizatorii umani care interacționează frecvent cu asistenții IA încep să reintroducă diacriticele în propriile prompturi și să folosească o sintaxă mai elaborată pentru a asigura acuratețea răspunsurilor primite.

7. Concluzii și direcții de cercetare viitoare

Studiul exhaustiv realizat pe baza corpusului RO-DIG-2026 demonstrează cu argumente cantitative și calitative solide că evoluția limbii române în ecosistemul digital nu trebuie interpretată ca un proces catastrofic de degradare sau disoluție structurală. În ciuda infuziei masive de anglicisme (care atinge un vârf de 12,2% pe rețelele sociale) și a abandonării generalizate a diacriticelor în comunicarea privată, nucleul gramatical dur al limbii române – sistemul său flexionar, topica de bază și structura morfologică – rămâne pe deplin intact și rezistent.

Limba română dovedește o plasticitate remarcabilă, asimilând activ elementele străine prin mecanisme proprii de verbalizare și pluralizare. Mai mult, emergența tehnologiilor de inteligență artificială generativă promite să acționeze ca un mecanism de autoreglare și stabilizare normativă, contracarând tendințele de destructurare grafică specifice primelor etape ale internetului.

Ca direcție de cercetare viitoare, se impune monitorizarea modului în care generațiile native digitale vor transpune aceste obiceiuri scripturale din spațiul virtual în comunicarea oficială, academică și literară a deceniilor următoare, forțând eventual o revizuire mai flexibilă a normelor prescriptive oficiale.

BIBLIOGRAPHY:

1. Crystal, D. (2011). Internet Linguistics: A Student Guide. Routledge
2. Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford University Press.
3. Stoichițoiu-Ichim, A. (2006). Creativitatea lexicală în româna actuală. Editura Universității din București.
4. Zafiu, R. (2007). Limbaj și politică în spațiul virtual. Editura Universității din București.
5. Zafiu, R. (2012). Păcate limbii: Note din laboratorul lingvistic digital. Humanitas.
6. R. Phillipson, Linguistic Imperialism. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992.
7. D. Crystal, Internet Linguistics: A Student Guide. New York, NY, USA: Routledge, 2011.
8. A. Stoichițoiu-Ichim, Creativitatea lexicală în româna actuală. București, România: Editura Universității din București, 2006.
9. R. Zafiu, „Limbaj și politică în spațiul virtual," Editura Universității din București, 2007.
10. R. Zafiu, Păcate limbii: Note din laboratorul lingvistic digital. București, România: Humanitas, 2012.

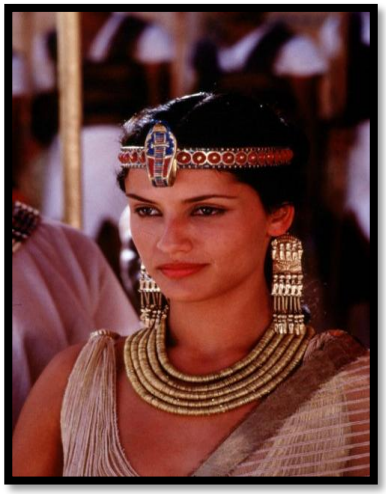
CLEOPATRA VII. AT THE INTERSECTION OF DIPLOMACY AND EROTIC LITERATURE

Emanuel-Daniel Sărmăşan
Assist. Prof., PhD, UMFST „G.E. Palade" from Târgu Mureş

Abstract: *Cleopatra VII remains one of antiquity's most polarized figures, yet her historical reality is frequently eclipsed by her stylization as a trans-historical seductress. This paper examines the evolution of the "Cleopatra Myth" tracing how Roman anxieties regarding the "decadent East" evolved into modern Orientalist fantasies. Through a comparative analysis of primary Roman sources and modern cultural reproductions, I argue that the trope of the femme fatale is systematically employed to substitute political authority with erotic deviance. By examining how her "power of seduction" was inextricably linked to the defense of Egyptian autonomy, this study challenges the binary between the "erotic" and the "political" suggesting that Cleopatra's literary reception reveals more about the anxieties of the West than the realities of the Ptolemaic state.*

Keywords*: Cleopatra VII; Roman propaganda; Femme fatale; Julius Caesar; Orientalism; Mark Anthony; Power and eroticism; Feminist literature and history*

I. Die Entstehung des Mythos Kleopatra und die taktvolle, frivole Annäherung an Julius Caesar. Die Geburt einer altägyptischen und römischen Odyssee



Obwohl Kleopatra zu ihrer Zeit als schöne Frau galt und sich dessen auch bewusst war, war der Wunsch der Tochter der Göttin Isis noch viel stärker, nämlich die Macht der Verführung zu nutzen, um für ein einziges Ziel zu kämpfen und auch ein großartiges Gebiet, Ägypten zu verteidigen. Laut einigen historiographischen Quellen wird ferner erwähnt, dass Kleopatra im Jahr 69 v. Chr. geboren wurde und schließlich Mitglied der ptolemäischen Dynastie wurde, einer Familie griechisch-makedonischer Abstammung, die auch nach dem Tod Alexanders des Großen weiterhin in Ägypten herrschte. Ihre Eltern waren Ptolemaios XII. und Kleopatra V., und sie hatte einen jüngeren Bruder, Ptolemaios XIII., mit dem sie eine ganze Weile regierte. Kleopatra wurde in jungen Jahren Königin von Ägypten und geriet unmittelbar nach dem Tod ihres Vaters in einem Machtkampf mit ihrem Bruder um den Thron. Sie gehörten zu den eigenen Herrscherinnen Ägyptens, denen es gelang, in einer unsicheren Zeit, in der sich die Beziehungen zu Rom zunehmend verschlechterten, insbesondere nach dem Tod Julius Caesars, Stabilität zu bewahren. Ein bedeutender Aspekt der Geschichte des ptolemäischen Ägypten ist die Heirat von Kleopatra VII. mit ihrem jüngeren Bruder Ptolemaios XIII.

Das Thema selbst ist ebenso faszinierend wie umstritten. Die Ehe basierte nicht auf den heute bekannten modernen Prinzipien, selbst nicht in der christlichen Welt. Jede Form von Intimität wurde viel stärker in den Boulevardmedien thematisiert und als Inzest betrachtet, wobei dieses Thema heutzutage in Bedeutung und Symbolik noch viel weiter getrieben wird. Im Alten Ägypten festigte eine solche Ehe die Dynastie, die Thronfolge und insbesondere die Macht, die Kleopatra über ihre Untertanen so hochhielt. Aus dieser Perspektive stand außer Frage, dass Kleopatra und Ptolemaios XIII. eine tiefe, intime Beziehung pflegten; vielmehr sicherte die Ehe ihnen das perfekte Bündnis für ihr politisches Überleben. Während seiner Volljährigkeit blieb Ptolemaios XIII. von seinen Beratern, insbesondere Pothinus beeinflusst, und der Konflikt mit Kleopatra gewann dadurch an Tragweite,

und Ägypten geriet in eine „Abwärtsspirale."[1] Im Jahr 48 v. Chr. eskalierte der Konflikt zwischen den beiden Brüdern, da Kleopatra um jeden Preis den Thron Ägyptens besteigen wollte. Julius Caesar spielte dabei eine zentrale Rolle, da er sich aufgrund eines anderen Konflikts am Nil ebenfalls in dieser Zeit aufhielt.

Die Tricks von Ptolemaios XIII. blieben wohlbekannt, und renommierte Ägyptologen wie Zahi Hawass erwähnen, wie er versuchte, Julius Caesar *mit Münzen, verschiedenen luxuriösen Geschenken und Schmuck zu bestechen*[2], was Ptolemaios auch gelang. An diesem Punkt zeichnet sich einer der ersten Wendepunkte ab: Kleopatra weiß, wie sie ihre Auftritte inszeniert und ihre Reize und ihren Charme gegenüber Julius Caesar einsetzt. Der Feldherr, der oberste Anführer Roms, ist weiterhin fasziniert von ihrem Anblick; Kleopatra, die in einem Schlafsack verborgen in Ptolemäus' Palast gebracht wurde, erweist sich als strategisch kluger Schachzug, um Caesar in völliger Sicherheit zu begegnen. Caesar beschließt, Kleopatra in diesem Kampf gegen ihren Bruder zu unterstützen. Dank der Unterstützung und der intensiven Bemühungen des römischen Herrschers wird Kleopatra siegreich hervorgehen und umgehend den Thron besteigen. Einige geschichtswissenschaftliche Quellen geben den Tod Ptolemaios' XIII. nur vage an; er sei in einer Schlacht besiegt worden und im Nil ertrunken, als er vor den Truppen Julius Caesars zu fliehen versuchte. So hätte Ägypten nach dem Tod Ptolemaios' XIII. eine einzige Herrscherin gehabt, die unter dem geheimnisvollen Nimbus Kleopatras stand. Bevor man Kleopatras Persönlichkeit verstehen konnte, war es für viele Archäologen wichtig zu ergründen, was ihr Geheimnis eigentlich verbirgt. Kleopatra war eine versierte Strategin und die einzige ihrer Dynastie, die fließend Ägyptisch sprach.

Ihr größtes Kapital war laut antiken Quellen nicht ihre klassische Schönheit, sondern ihr Intellekt, ihr Charisma und ihre Stimme. Sie war eine fähige Verwalterin, die Getreidepreise regulierte und die Währung stabilisierte, um ihr Reich in einer Zeit globaler Machtverschiebungen zu erhalten. Der Mythos der erotischen Verführerin wurde gezielt in Rom geboren. Um Marcus Antonius / Mark Anton (14. Januar 86 v. Chr., 83 v. Chr. oder 82 v. Chr.; † 1. August 30 v. Chr.) zu diskreditieren, stellte Octavian (der spätere Kaiser Augustus – 23. September 63 v. Chr. als Gaius Octavius in Rom; † 19. August 14 n. Chr. in Nola bei Neapel) Kleopatra als „orientalische Sirene"[3] dar, die ehrenhafte Römer verhext. In der römischen Literatur wurde ihre Sinnlichkeit instrumentalisiert: Rom stand für männliche Disziplin, Ägypten für weibliche Dekadenz. So wurde aus einer harten politischen Allianz eine sündige Romanze umgedeutet. Nach ihrem Tod übernahm die Literatur die Federführung. In Shakespeares *Antony and Cleopatra* wird sie als Figur von „unendlicher Vielfalt"[4] beschrieben – faszinierend, aber unberechenbar. Im 19. Jahrhundert, zur Zeit des Orientalismus, erreichte die Erotisierung ihren Höhepunkt. Maler und Autoren nutzten Kleopatra als Projektionsfläche für männliche Fantasien und Ängste vor erstarkender weiblicher Macht. Die Erotik diente hier oft als Symbol für den Konflikt zwischen dem „rationalen Westen" und dem „sinnlichen Osten."[5] Im 20. Jahrhundert zementierte das Kino dieses Bild der verführerischen Ikone. Darstellungen von Theda Bara bis Elizabeth Taylor machten Kleopatra zur ultimativen Diva. Die Erotik wurde zum Marketinginstrument, wobei der Fokus auf prachtvollen Kostümen und Liebeswirren lag, während

[1] Christophn Schäfer, *Kleopatra – Reihe Gestalten der Antike*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Primus Verlag, Darmstadt, 2006, SS. 35-64.
[2] Zahi A. Hawass, *Cleopatra: The search for the Last Queen of Egypt*, National Geographic Magazine/Verlagshaus, 2010, ISBN-10: 1426205457, S. 144.
[3] *Ebenda*, SS. 245-252.
[4] William Shakespeare, *Werke VII. Antonius und Kleopatra. Heinrich VI., Teil 2, Heinrich IV., Teil 3*, Übersetzung von George Volceanov (moderne Übertragung, integriert in das sogennante Projekt «New Shakespeare Edition in Rumänien»), Tracus Arte Verlag, Bukarest, 2013, S. 89.
[5] Michael Grant, *Kleopatra – eine Biografie*, Hardcover Ausgabe, Bastei Lübbe Verlag, Köln, 1986, SS. 305-315.

ihre politischen Ambitionen oft in den Hintergrund traten. Heute dekonstruieren Historiker diesen „erotischen Mythos"[6]. Anstatt ihre Beziehungen als moralische Schwäche zu deuten, betonen sie, dass Kleopatra ihre Sinnlichkeit als eigenständiges politisches Instrument nutzte.

In einer Welt, in der Frauen die Führung von Armeen verboten war, waren Bündnisse durch Heirat oder Affären ein wirksames diplomatisches Mittel. Ihre Macht beruhte nicht auf ihrer Schönheit – sie wurde geschlechtsspezifisch in der Literatur dargestellt, weil ihre Macht eine Bedrohung für die männerdominierte Welt ihrer Zeit darstellte. Die ständige Anwesenheit Caesars wird Kleopatra ihr ganzes Leben lang begleiten, denn wie bereits im einleitenden Teil dieses Werkes erwähnt, würde Caesars Verschwinden sowohl ihr Leben als auch das ihres legitimen Sohnes gefährden, der vom obersten Herrscher Roms nur schwer als sein Sohn anerkannt werden könnte. Caesarion, genauer gesagt Ptolemaios XV., der Sohn Kleopatras, wurde 47 v. Chr. geboren, mitten in der Ehe zwischen Caesar und seiner dritten Frau Calpurnia Pisonis, die er 59 v. Chr. geheiratet haben soll. Caesarion wurde schließlich inoffiziell als Sohn des obersten Herrschers von Rom anerkannt. Die Königin von Ägypten lebte zwischen 46 und 44 v. Chr. lange Zeit in Rom, in Caesars Privatvilla.

Zu diesem Thema entbrannten eine Reihe von Kontroversen. Paradoxerweise schrieb Gaius Oppius, ein Anhänger Caesars, in einer seiner Schriften, Caesar sei nicht Caesarions legitimer Vater. Trotz dieser scheinbar widersprüchlichen Aussage erlaubte Caesar seinem Sohn, seinen Namen vollständig zu führen. Kleopatra hoffte zudem, ihr Sohn würde in die Fußstapfen seines Vaters treten und so Herrscher über die beiden großen Reiche Rom und Ägypten werden. Doch am 15. März 44 v. Chr. erfuhr Kleopatra, dass Caesar von Senatoren ermordet worden war. Diese hielten ihn für einen Verräter Roms, der sich mit einer der leichtlebigen Frauen des Nils vergnügte. Diese Ereignisse führten unweigerlich zu Kleopatras Rückkehr von Rom nach Ägypten und zur Verantwortung für den Schutz und die sorgsame Obhut ihres Sohnes, des zukünftigen Pharaos der Dynastie. Auf ihrer Reise nach Ägypten erfuhr Kleopatra, dass ihr Bruder Ptolemaios XIV. vergiftet worden war. Um die strategische Sicherheit ihres Landes für die Dynastie zu gewährleisten, ernannte Kleopatra ihren Sohn Caesarion, Ptolemaios XV., am 2. September 44 v. Chr. im Alter von nur drei Jahren zum König von Ägypten. Wenn wir einen Blick zurückwerfen, nach Philippi im Oktober 42 v. Chr. fand *die größte Schlacht*[7] des Vernichtungszeitalters statt, in der nicht weniger als 19 Legionen Octavians und Antonius' den 17 Legionen Brutus' und Cassius' gegenüberstanden.

Den Gegnern gelang es schließlich, in der Nähe eines Sumpfes ein Lager aufzuschlagen, und Kleopatra selbst versuchte, die Triumvirn im Kampf gegen die Befreier zu unterstützen. Doch ein heftiger Sturm traf die Schiffe, und sie konnte mit ihrem Schiff nicht vorrücken. Die erste Schlacht endete mit Brutus' Sieg über Octavian. Er erbeutete dessen Feldzeichen und zerstörte sein Lager. Octavian gelang schließlich die Flucht, indem er sich im Sumpf versteckte, obwohl Antonius über Cassius siegreich hervorging. Letzterer ging von der Annahme aus, dass er eine schreckliche Niederlage erlitten und Selbstmord begangen habe. Unmittelbar nach der zweiten Schlacht wurden Brutus' Truppen von den Legionen Antonius' und Octavians vernichtend geschlagen. Brutus akzeptierte seine Niederlage nicht und beging Selbstmord. Antonius gewährte ihm ein würdevolles Begräbnis. Octavian hingegen, der die Zerstörung seines Lagers um jeden Preis rächen wollte, befahl Brutus' Enthauptung und die Überführung seines Kopfes nach Rom. Nach dem Sieg über die Befreier teilten Octavian und Antonius ihre Machtbereiche unter sich auf. Nach mehreren Treffen und Versammlungen mit den römischen Senatoren übernahm Octavian die Führung Westeuropas, Lepidus die Führung Afrikas und Antonius die Führung des Ostens mit der Hauptaufgabe, Feldzüge gegen Parthien zu führen.

[6] Christoph Schäfer, *Kleopatra – Reihe Gestalten der Antike*, zitierte Ausgabe, S. 247.

[7] Klaus Bringmann, *Geschichte der römischen Republik*, von den Anfängen bis Augustus, 2. durchsehende Auflage, C.H. Beck Verlag, München, 2017, SS. 364-366.

II. Die Verkörperung eines modischen Paares der Antike – Kleopatra und Antonius

An diesem Punkt sollte sich ein modisches Paar der Antike herauskristallisieren: Kleopatra nutzte die Gelegenheit, sich mit Antonius, dem 41-jährigen General und Konsul, der nun die östlichen Provinzen des Römischen Reiches verwaltete, zu verbünden. Nun setzte Kleopatra erneut Verführung als ihre wichtigste Waffe ein und reiste nach Tarsus, um Antonius zu treffen. Sie lud den Feldherrn auf ihr königliches Schiff ein, wo Bankette und rauschende Feste stattfanden.

Es dauerte nicht lange, bis Antonius von ihrem Schmuck und ihrer Kleidung, die an Aphrodite und Isis erinnerte, völlig verführt war. Plinius der Ältere, einer der Vorfahren und Gelehrten der Antike, beschreibt Kleopatras aphrodisierende Erscheinung und wie sie Wein mit in Millionen von Sesterzen aufgelösten Perlen trank. Es heißt, die beiden seien unsterblich ineinander verliebt gewesen, und Liebe und Machtgier hätten sie beide zu törichten Taten verleitet. Mit Kleopatras Einverständnis ordnete Marcus Antonius die Hinrichtung seiner Schwester Arsinoë an, die daraufhin in den Tempel der Artemis verbannt wurde. Kleopatra wurde die einzige Überlebende der Ptolemäerdynastie und die alleinige Herrscherin Ägyptens.

Die meisten Historiker und Ägyptologen sind sich einig, dass sie wie eine Griechin lebte und despotisch wie ein ägyptischer Pharao regierte. Octavian war offensichtlich besorgt, dass Antonius eine Beziehung mit der lüsternen ägyptischen Königin einging. Da er wusste, dass Antonius' Frau Fulvia gestorben war, wollte er das Bündnis stärken. Octavian wollte Antonius die Hand seiner Schwester Octavia anbieten. Doch der Feldherr im Osten setzte seine außereheliche und leidenschaftliche Beziehung zu Kleopatra fort und ignorierte die offizielle Heirat mit der Schwester seines westlichen Verbündeten sowie jegliche Gerüchte im römischen Senat. Es folgte die Episode, in der Kleopatra Zwillinge gebar, einen Jungen namens Alexander Helios und ein Mädchen namens Kleopatra Selene, sowie einen weiteren Jungen namens Ptolemaios Philadelphus. Octavia hingegen hatte Antonius eine Tochter, Antonia Minor (Mutter und Großmutter der späteren julisch-claudischen Kaiser), geboren.

Kleopatra und Caesarion regierten gemeinsam über Ägypten und Zypern. Bald darauf erlangte sie auch die Macht in Armenien, das Antonius kurz zuvor erobert hatte. Kleopatras Handeln führte zu erheblichen Unruhen in Rom. Kleopatra und Antonius setzten ihren Sohn Alexander Helios als König von Armenien, Medien und Parthien ein, Kleopatra Selene wurde zur Königin von Kyrenaika und Libyen gekrönt, und Ptolemaios Philadelphos zum König von Phönizien, Syrien und Kilikien. Kleopatra erhielt den Titel „Königin der Könige"[8] und wurde zur *Reinkarnation der Göttin Isis* erklärt. Caesarion erhielt den Titel des Gottes Horus, Beschützer der Pharaonen, Sohn des Gottes Caesar, *König der Könige*. Kleopatra selbst wurde in Fresken als göttlich und mit einem weitaus sinnlicheren Aussehen dargestellt, als es der Realität entsprach.

Kleopatra und Antonius bildeten nun das reichste und verschwenderischste Paar im gesamten Reich. Ihnen standen Reichtum, Armeen und Gebiete zur Verfügung, und ihre Skandale und Aktionen beunruhigten und ängstigten Rom und bedrohten sogar seine Hegemonie. Die Beziehungen zwischen Octavian und Antonius verschlechterten sich, gerade weil die westlichen Provinzen des Römischen Reiches und Rom nicht genügend Getreide aus Ägypten erhielten. Die östlichen Provinzen bekamen nicht mehr ausreichend militärische Unterstützung für die geplanten Feldzüge gegen Parthien. Vor dem Hintergrund dieser Liebesaffäre im Osten war Octavian zum schnellen Handeln gezwungen. Seine Schwester Octavia wurde von Antonius verstoßen, der sich von einem Verbündeten zu seinem größten Rivalen gewandelt hatte. Marcus Antonius wollte Kleopatra heiraten. Er mobilisierte das Heer und erklärte ihr den Krieg, nachdem er vor den Senatoren sein Testament verlesen hatte, in dem er Kleopatra und ihren Kindern alle östlichen Provinzen vermachte. Daraufhin wurde Antonius des Ehebruchs und Hochverrats angeklagt und, wie Caesar, zum Großfeind des Römischen Reiches erklärt. Bei *Actium*[9] im Ionischen Meer, nahe Griechenland, führte Octavian am 2. September 31 v. Chr. zusammen mit Admiral Agrippa 250 Schiffe mit 16.000 Infanteristen und 3.000 Bogenschützen gegen Antonius, der eine Flotte von 290 Schiffen mit 20.000 Infanteristen und 2.000 Bogenschützen

[8] Plutarch, *Große Griechen und Römer*, Übersetzung von Dagobert von Mikusch, Anaconda Verlag, Köln, 2009, S. 261.
[9] Plutarch, *Plutarch Lives, Demetrius and Anthony. Pyrrhus and Gaius Marius*, Band IX, Loeb Classical Library, London, 1920, SS. 159-164.

anführte. Octavians Flotte wartete jenseits der Meerenge, sodass der erfahrene Admiral Agrippa den linken Flügel der Flotte befehligen sollte, Lucius Arruntius das Zentrum und Marcus Lurius den linken Flügel.

Titus Statilius Taurus befehligte Octavians Landstreitkräfte und beobachtete die Schlacht vom nördlichen Ufer der Meerenge aus. Antonius und Gellius Publicola führten den rechten Flügel der Flotte, während Marcus Octavius und Marcus Insteius das Flottenzentrum besetzten. Kleopatras Flotte befand sich zwischen ihnen. Gaius Sosius führte den ersten Angriff vom linken Flügel der Flotte aus. Generalleutnant Publius Canidius Crassus befehligte die Landstreitkräfte. Das Gefecht dauerte den ganzen Nachmittag ohne entscheidenden Ausgang. Antonius' Schiffe mit ihren großen Rammböcken und einem Gewicht von 250 Tonnen schienen im Vorteil zu sein. Doch Antonius' Besatzungen starben an Malaria. Er war gezwungen, die Schiffe zu verbrennen. Seine taktischen Pläne waren gescheitert. Ihm blieben nun nur noch 140 Schiffe. Jedes Schiff war mit 200 schweren Marinesoldaten, Bogenschützen und sechs Katapulten, die Brandgeschosse verschossen, ausgerüstet. Octavians Flotte bestand aus Quinqueremen und einigen Quadremen. Ihre Besatzungen waren besser ausgebildet, gut genährt und ausgeruht, und die Schiffe waren wendig und konnten schnelle Angriffe mit Pfeilen und Geschossen starten und sich dann zurückziehen. Octavian hatte zudem den Vorteil, dass sich ihm einer von Antonius' Generälen, Quintus Dellius, angeschlossen und Antonius' Schlachtpläne mitgebracht hatte.

Antonius versuchte, Agrippa mit seinen großen Schiffen nach Norden zurückzudrängen. Doch Octavians Flotte blieb außerhalb des Angriffsfeldes. Antonius war gezwungen, seine Linie vom Schutz der Küste aus zu erweitern und die direkte Schlacht zu suchen. Aus der Ferne befahl Kleopatra, die unter großem Stress litt, den Rückzug ihres Flottengeschwaders. Als Antonius sah, dass seine geliebte Königin sich zurückgezogen hatte, geriet er in Panik und verlor die Orientierung. Er verfolgte sie und zog sich mit den verbliebenen 60 Schiffen zurück. Wie dem auch sei, die Schlacht war eigentlich verloren.

II. Im Schatten des Nils. Leidenschaft, Einsamkeit und der letzte Glanz des Ptolemäerreichs

Bei Einbruch der Dunkelheit wurde Antonius auf ein kleineres Schiff verlegt und versuchte, den ihn verfolgenden feindlichen Schiffen zu entkommen. Die Schiffe seiner Flotte wurden von Octavians Flotte versenkt oder erobert. Obwohl Octavian seekrank war, versuchte er selbst, die Besatzungen der brennenden Schiffe zu retten und verbrachte den Großteil des Tages in seiner Kajüte. Antonius' Truppen zogen sich aus den östlichen Provinzen zurück oder ergaben sich Octavians Streitkräften in Makedonien. Antonius' Lager in Makedonien wurde besetzt, und damit endete der letzte Bürgerkrieg in der Geschichte der Römischen Republik. Obwohl die ägyptischen Streitkräfte und seine Legionen Ägypten weiterhin gegen die Truppen Octavians und Agrippas verteidigten, *verfiel Antonius in Depressionen*[10] und begann, ausschweifende Feste zu veranstalten. Seine Soldaten desertierten und ließen ihn im Stich. Antonius und Kleopatra beschlossen, gemeinsam Selbstmord zu begehen.

Laut Plutarch schickte Kleopatra ihm am nächsten Tag einen Brief, in dem sie ihm mitteilte, dass sie Selbstmord begangen habe und im Jenseits auf ihn warte. Verzweifelt stach sich Antonius mit einem Schwert in den Bauch. Im Sterben erfuhr er von Dienern, dass Kleopatra noch lebte. Man brachte ihn zu ihr und hob ihn auf einer hölzernen Bahre, die an Seilen befestigt war, zum Fenster. Kleopatra war am Boden zerstört und betrauerte ihn, als sie ihn blutüberströmt sah. Sie riss sich die Kleider vom Leib und hüllte ihn in ein Tuch. Sie schlug sich an die Brust, verstümmelte sich selbst und kratzte sich das Gesicht. Antonius flehte sie an, sich zu beruhigen, und bat um ein Glas Wein. Nachdem er es getrunken hatte, starb er in ihren Armen. In Wirklichkeit hatte Kleopatra einen Pakt mit Octavian geschlossen. Wenn er Antonius auslieferte, tot oder lebendig, glaubte er, dass dies der einzige Weg sei, den Thron Ägyptens zu behalten. Kleopatra erkannte jedoch später, dass Octavian

[10] Stan Alexandru Bogdan, *Kleopatra: Die ägyptische Königin, die Rom verführte*, in der Zeitschrift „Historia", Rom: Große und Vefall, siehe auch https://historia.ro/sectiune/general/cleopatra-regina-egipteana-care-a-sedus-roma-573342.html. Letzter Zugriff am 10.02.2026 um 21:33 Uhr.

sie lediglich gefangen nehmen und in Ketten nach Rom bringen wollte, um sie im Rahmen des Triumphzuges zu begleiten.

Obwohl sie mehrere Selbstmordversuche unternahm, die natürlich erfolglos blieben, schickte sie Caesarion mit einigen Dienern fort, damit er nicht gefunden würde. Im biologischen Alter von 39 Jahren wurde Kleopatra von römischen Legionen in ihrem Palast gefangen gehalten. Sie wollte als würdevolle Königin sterben, die die *Reinkarnation der Isis* und selbst eine vielschichtige Gottheit verkörperte. Einige Quellen berichten, sie sei von einer Kobra gebissen worden. Doch es war zu spät, und Octavians Truppen drängten darauf, sie nach Rom zu bringen. Schließlich vergiftete sich Kleopatra am 12. August 30 v. Chr. mit einer Mischung aus Conium, Aconitum und Opium. Ihr Sohn Caesarion wurde von römischen Soldaten hingerichtet, da er Octavians strategische Position im Kampf um den Kaisertitel gefährdete. Kleopatra und Antonius sollten nach ägyptischem Ritus bestattet werden. Octavian nahm den Namen *Augustus* („der Verehrte", „Auserwählter der Götter", „ehrwürdig", „majestätisch" oder „heilig") an und wurde nach der Eroberung Ägyptens zum alleinigen Herrscher des Römischen Reiches. Er avancierte zum reichsten römischen Premierminister. Als Kaiser *(Oberbefehlshaber)* proklamierte er weder die Monarchie noch, schaffte er die Republik ab, sondern wandelte sie in eine neue Regierungsform um, in der er mehr Autorität als der Senat besaß. Der Historiker Cassius Dio erwähnt jedoch, dass beide auf dieselbe Weise einbalsamiert wurden. Angesichts Kleopatras Status als Pharao ist es sehr wahrscheinlich, dass dieser Prozess ägyptischen Mumifizierungstechniken folgte. Über Marcus Antonius gibt es widersprüchliche Berichte.

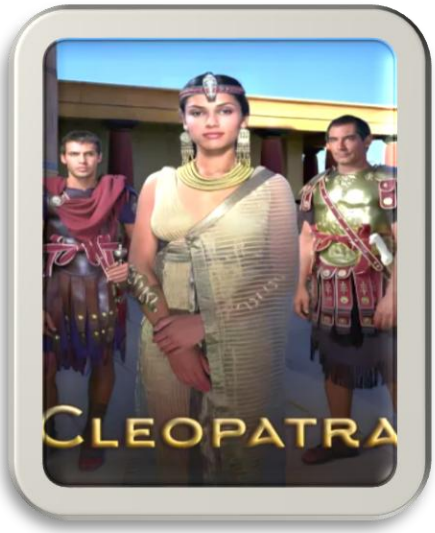
Während Cassius Dio die allgemeine Einbalsamierung befürwortet, erwähnt der Historiker Plutarch, dass Antonius eingeäschert wurde (ein spezifisch römischer Ritus), und Kleopatra bewahrte seine Asche vor ihrem eigenen Tod in einer Urne auf. Obwohl ihr gemeinsames Grab nie gefunden wurde, wird angenommen, dass es sich in Alexandria befindet, wahrscheinlich heute unter den Wassern des Mittelmeers versunken, oder in der Nähe des Tempels von *Taposiris Magna*, die etwa 30 Meilen westlich von Alexandria in der ägyptischen Küstenstadt Borg El Arab liegt. Der Name bedeutet „großes Grab des Osiris", und Plutarch identifiziert ihn mit einem ägyptischen Tempel in der Stadt. Die meisten klassischen Historiker, wie etwa Plutarch, behaupten, dass das Grabmal von Kleopatra selbst in der Nähe ihres Palastes in Alexandria errichtet wurde. Leider liegt ein Großteil der antiken Stadt, einschließlich der königlichen Viertel, heute aufgrund von Erdbeben und Tsunamis im 4. Jahrhundert unter den Fluten des Mittelmeers.

III. Schlussfolgerungen. Die verführerische Eroberung, nicht nur die Verteidigung einer Dynastie. Kleopatras stilistisches und posthumes Fortbestehen

Obwohl das Grab Kleopatras VII. nach wie vor eines der größten Rätsel der Archäologie ist, lässt sich seine Schönheit und Präsenz heute an zahlreichen symbolträchtigen Orten weltweit bewundern, sei es in Form von Marmorbüsten, monumentalen Reliefs oder beispielsweise antiken Münzen. Neben dem bereits erwähnten Ort befindet sich in *Taposiris Magna* bei Alexandria, an der südlichen Außenwand des Hathor-Tempels in Dendera, das berühmteste Relief, das Kleopatra VII. und ihren Sohn Caesarion bei der Darbringung von Opfergaben an die Götter zeigt.

Es gilt unter Historikern als eine der wenigen Darstellungen, die die Zeit überdauert haben. Im Ägyptischen Museum in Kairo hingegen sind zahlreiche Artefakte aus der Ptolemäerzeit zu finden, darunter sogar eine Statue Kleopatras, die die Fassade des Museums schmückt. Seine getreuen Gesichtszüge sind beispielsweise im *Alten Museum* von Berlin sorgfältig erhalten geblieben, wo Porträts und Helme im griechischen Stil angefertigt und bewahrt wurden, wie etwa die berühmte „Berliner Büste", ein Marmorwerk, das im Wesentlichen das für die damalige Zeit so typische königliche Diadem und den melonenförmigen Kopfschmuck darstellt.

Cinematographisch betrachtet, sowohl visuell als auch ästhetisch, zählt Leonor Varelas Darstellung von Kleopatra an der Seite des ehemaligen James Bond-Darstellers Anthony Dalton aus dem Jahr 1999 zu den authentischsten. Dies liegt gerade an ihrer chilenischen Herkunft, die jener mediterranen, wüstenhaften Ästhetik entspricht, die der historischen Realität näherkommt als die stilisierten, überbearbeiteten Hollywood-Produktionen. Andererseits verstand es der Film, Kleopatras fleischliche, sinnliche Ethik widerzuspiegeln und schaffte es, die Verletzlichkeit und zugleich die List der letzten Königin des Nillandes darzustellen. Man kann nicht mit Fug und Recht behaupten, dass die Schauspielerin die Perfektion Kleopatras verkörpert, aber sie trifft den Kern ihrer Persönlichkeit, jenen unwiderstehlichen Charme, der von Historikern und insbesondere von Wissenschaftlern so oft hervorgehoben wird. Filmkritiker empfinden Leonor Varelas Darstellung als etwas zu majestätisch, doch ihre zierliche Statur verleiht ihr jene trotzige Selbstsicherheit und zweifellos jenen magnetischen Blick, der ihr die Gunst von Herrschern und römischen Kaisern einbringt. Ihre mediterranen Gesichtszüge brachten sie näher an die ptolemäischen oder griechischen Ursprünge Kleopatras aus der Antike heran; sie besaß eine katzenhafte Geschmeidigkeit und war vielleicht mit Sicherheit ein weniger starrer Charakter als Elizabeth Taylor.



Rituale, Strenge, frühe Polyglottik und Amtspflichten – so ließe sich Kleopatras Leben in wenigen Worten zusammenfassen, ganz ohne literarische oder filmische Interpretationen. Als Verkörperung der Göttin Isis auf Erden begann jeder Tag mit Reinigungsritualen. Kleopatra wurde von Dienerinnen in Wasser mit Essenzen gebadet und anschließend mit kostbaren Ölen *(Kyphi*[11]*)* gesalbt. Diese Handlung galt nicht als Verwöhnung, sondern als theokratische Pflicht. Kleopatra beherrschte nicht weniger als neun Fremdsprachen und verbrachte ihre Vormittage in Audienzen. Ohne Dolmetscher konnte sie mühelos zwischen Griechisch und Aramäisch, Äthiopisch und Ägyptisch wechseln. Mittags überwachte sie demonstrativ und in völliger Stille die staatlichen Monopole wie Papyrus, Öl und Weizen. Das Abendessen war nicht, wie in Filmen dargestellt, nur ein Festmahl, sondern im Gegenteil ein Akt der Philosophie und Rhetorik, den Kleopatra als Mitglied der *Großen Bibliothek von Alexandria*[12] pflegte. Dort führte sie regelmäßig Gespräche mit Gelehrten ihrer Zeit, insbesondere in Medizin und Astronomie. Die zentrale Frage lautet: Wie widersetzte sich Kleopatra der damaligen Literatur und wie widersetzte sie sich den Papyri und den Vorstellungen verschiedener Völker aus Ost, West und der islamischen Welt? Die Ägypter sahen in ihr eine legitime Pharaonin, die die lokalen Traditionen respektierte und sich, anders als ihre Vorgänger, aktiv an lokalen Kulten wie dem Kult des Apis-Stiers beteiligte. Nach der Geburt Jesu Christi und der Christianisierung einiger arabischer Völker (darunter Ägypten) blieb Kleopatra als Weise und insbesondere als bedeutende Alchemistin ihrer Zeit in Erinnerung.

Die Islamisten und beispielsweise viele arabische Forscher wie Al-Masudi oder Ibn Fatiq beschrieben sie nicht, den Prinzipien und der Weltsicht der römischen Senatoren folgend, als verführerische Frau, sondern als tugendhafte *Denkerin und Beschützerin der Wissenschaften*[13] und Geisteswissenschaften. Diese Darstellung ermöglichte es ihr, den in der damaligen Welt so viel diskutierten Vorwurf der Leichtfertigkeit und außerehelichen Affären unbeschadet zu überstehen. Für die westliche Welt, oder beispielsweise die säkularisierte Welt, wurde Kleopatra zum Archetyp der *Femme fatale*, *des tragischen Opfers*, was aus literarischer Sicht als Widerstand gegen den Imperialismus oder als beredte Warnung vor dem Phänomen der Leidenschaft integriert wurde. Sowohl stilistisch als auch literarisch und historisch betrachtet blieb Kleopatra ein kulturelles

[11] Tyldesley Joyce, *Cleopatra: The Last Queen of Egypt*, Basic Books Publishing, New York City, 2008, pp. 115-135.
[12] Stacy Schiff, *Cleopatra: A life*, Hardcover Auflage, Little Brown and Company Verlag, New York City, 2010, SS. 65-75.
[13] El-Daly Okasha, *Egyptology: The Missing Millenium. Ancient Egypt in Medieval Arabic Writings*, UCL Press, London, 2005, pp. 131-137.

Chamäleon, das im Shakespeare-Theater zur Vielfalt der Unendlichkeit wurde, während es George Bernard Shaw gelang, ihr didaktisches Attribut als Caesars Schülerin wiederherzustellen, indem er eine politische und fruchtbare Reifung erforschte. Die Fachliteratur verehrt Kleopatras Persönlichkeit, die hartnäckig zwischen Ost und West hin- und hergerissen bleibt – ein permanentes, entstehendes Mysterium, das sich aus griechischer Strenge, welche den *Logos* widerspiegelt, und der ägyptischen, gewohnten Quintessenz, welche den *Mythos* widerspiegelt, zusammensetzt.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bogdan, Stan A., *Kleopatra: Die ägyptische Königin, die Rom verführte*, in der Zeitschrift „Historia", Rom: Große und Verfall, https://historia.ro/sectiune/general/cleopatra-regina-egipteana-care-a-sedus-roma-573342.html.
2. Bringmann, Klaus, *Geschichte des römischen Republik*, von den Anfängern bis Augustus, 2. durchsehende Auflage, C.H. Beck Verlag, München, 2017
3. Grant, Michael*, Kleopatra – eine Biografie*, Hardcover Ausgabe, Bastei Lübbe Verlag, Köln, 1986
4. Hawass, Z.A., *Cleopatra: The search for the Last Queen of Egypt*, National Geographic Magazine / Verlagshaus, 2010, ISBN-10: 1426205457
5. Joyce, Tyldesley, Cleopatra: The Last Queen of Egypt, Basic Books Publishing, New York City, 2008
6. Okasha, El-Daly, *Egyptology: The Missing Millenium. Ancient Egypt in Medieval Arabic Writings*, UCL Press, London, 2005
7. Plutarch, *Große Griechen und Römer*, Übersetzung von Dagobert von Mikusch, Anaconda Verlag, Köln, 2009
8. Plutarch, *Plutarch Lives, Demetrius and Anthony. Pyrrhus and Gaius Marius*, Band IX, Loeb Classical Library, London, 1920
9. Schäfer, Cristoph, *Kleopatra – Reihe Gestalterin der Antike*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Primus Verlag, Darmstadt, 2006
10. Schiff, Stacy, *Cleopatra: A life*, Hardcover Auflage, Little Brown and Company Verlag, New York City, 2010
11. Shakespeare, William, *Werke VII. Antonius und Kleopatra. Heinrich VI, Teil 2, Heinrich IV, Teil 3*, Übersetzung von George Volceanov (moderne Übertragung, integriert in das sogenannte Projekt «New Shakespeare Edition in Rumänien», Tracus Arte Verlag, Bukarest, 2013

BIBLICAL AND CHRISTIAN CHARACTERS IN ROMANIAN FOLKLORE OR ABOUT THE ETIOLOGY OF RELIGIOUS STORIES AND LEGENDS

Ion Tița-Nicolescu
3rd Degree Scientific Reasercher, PhD, Golești Viticulture and Fruit Growing Museum, Romania

Abstract: *Superstitions were a way of life for the common man, and the idea that he could not control the evil divinities, but could deceive them, was a particular form of governing his life. The attempt to anthropomorphize the sacred is omnipresent in the Romanian village, and the graphic representations of God the Father, in the form of a vigorous old man, a representation also found in Christian iconography, was a way of making the divinity intelligible. There is, in the Romanian village, a remarkable ease of "transition" of saints from the Christian spectrum to that of folk tales. Thus, the stories and legends are no longer "imprisoned" by the rigid and traditionalist dogma of the Church, and the characters are left to "fly" on earth in a multitude of gestures and deeds. Obviously rural Christianity, because this is what we are talking about, is still imbued with customs and traditions that are not only on the verge of dogma, but also clearly enter the pre-Christian spectrum. The characters of the Old and New Testaments thus become the main characters of religious stories.*

Keywords: *Christianity; etiology; legends; customs; religion*

Este bine cunoscut faptul că satul românesc a folosit dintotdeauna personificarea drept sursă de cunoaștere și de înțelegere a sacrului, iar din acest spectru rural de credințe nu puteau lipsi personajele biblice și creștine. Multe din textele literare, cu circulație orală, reprezintă punctele centrale pe care se fundamentează sistemul de reprezentări antropomorfe, zoomorfe și fitomorfe care dă specificitate unei culturi etnice[1]. O să folosim, în acest context, ca reper și pentru o mai bună explicitare, balada populară „Miorița” în care întreaga natură este personificată într-o alegorie de proporții epice, iar *oița năzdrăvană* devine mesager al unei lumi nevăzute atotputernice care poate schimba un destin considerat prestabilit. Nu o să intrăm în detaliile acestei balade, ci doar ne dorim să elucidă forța personificării în structura etiologică a poveștilor românești și de aici la modul în care personajele vechi și nou testamentare sunt integrate în sistemul de credințe populare românești. De asemenea, trebuie precizat faptul că alegoriile, simboluri, personajele antice precreștine sau diverse semnificații prezente pe construcții sau obiecte de cult creștin au întotdeauna un înțeles și o explicație creștină. De exemplu prezența profeteselor sibile, personaje mitice din mitologia greacă, pe zidurile exterioare a unor biserici ar părea în ochii unui om de rând o abatere gravă de la credință și Erminie. În același mod ar fi privite și imaginile marilor filozofi antici, precum Platon, Pitagora sau Aristotel întâlniți frecvent în pictura bisericească, drept indivizi care nu au ce căuta în reprezentările picturale promovate de Arta Sacră. Sincretismul religios și cultural este, astfel, întâlnit în cele mai vechi și diverse forme, iar prezența personajelor de mai sus pe zidurile bisericilor românești promovează ideea că Dumnezeu s-a revelat unor oameni/profeți, din afara spațiului iudaic, cu mult înainte ca El însuși să coboare, prin Fiul Său, în mijlocul muritorilor[2].

Încercarea de antropomorfizare a sacrului este omniprezentă în satul românesc[3], iar reprezentările grafice ale lui Dumnezeu Tatăl, în chipul unui bătrân viguros, reprezentare întâlnită, de altfel, și în iconografie creștină, era un mod de a face divinitatea inteligibilă. Conform Sinodului Ecumenic al VII-lea de la Niceea, prin scrisorile trimise de papă împăratului Leon Sirianul,

[1] Sabina Ispas „Cuvânt înainte” în Sabina Ispas, Nicoleta Coatu (coordonatori)„Personaje biblice și veterotestamentare”, vol. I, Editura Academiei Române, București, 2017, p. 7.
[2] Ion Tița-Nicolescu, *Tradiții populare și dogmă creștină. Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie.* Editura Etnologică, București, 2024, pp. 76-83.
[3] Ion Tița-Nicolescu. „Arta tradițională și etnologia religioasă, elemente esențiale de identitate românească” în. *CERCETĂRI ȘI STUDII Etno-muzicologie, bizantinologie și etnologie*, *6*(8), Timișoara, 2025, pp. 173-187

Dumnezeu Tatăl nu ar trebui să fie reprezentat grafic pentru că nu l-a văzut nimeni[4]. Nu există un canon special care să specifice acest aspect important, iar imaginea Tatălui lângă Fiul și Sfântul Duh, sub formă de porumbel, este una din cele mai întâlnite icoane ce reprezintă Sfânta Treime, icoană, de altfel, considerată astăzi necanonică, chiar eretică. Trecând de la polemicile religioase din secolul al VIII-lea, privind reprezentarea grafică a lui Dumnezeu-Tatăl, la satul românesc din secolele XVIII și XIX putem afirma că înțelegerea spiritului liturgic era mult mai ușoară dacă divinitatea supremă era vizibilă și, foarte important, apropiată de imaginea patriarhală a bătrânilor satului. Acest lucru este valabil și pentru prezențele feminine, personaje noutestamentare sau veterotestamentare, pentru care, în reprezentările iconografice populare, meșterii au folosit ca modele chipurile unor femei din sat. Troițele românești reprezintă adesea pe Maica Domnului sau pe Sfânta Paraschiva asemenea unor personaje de basm, precum Sfânta Duminică, respectiv Sfânta Vineri[5]. Există, în satul românesc, o ușurință remarcabilă de „trecere" a sfinților din spectrul creștin în cel al poveștilor populare. Acestea din urmă nu mai sunt „închistate" de dogma rigidă și tradiționalistă a Bisericii, ci sunt lăsate să „zburde" pe pământ într-o multitudine de gesturi și fapte. În mod evident creștinismul rural, pentru că despre acest lucru vorbim în acest caz, este, încă, impregnat cu obiceiuri și tradiții care nu doar că sunt la limita dogmei, ci chiar intră în mod evident în spectrul precreștin, așa cum este, de pildă, jocul călușarilor de la Rusalii[6]. Amintim tot în acest context obiceiul de la Mânăstirea Glavacioc din județul Argeș, din Vinerea Marea, în timpul Prohodului Domnului, sătenii, în special femeile, vin la biserică ținând fiecare în brațe câte un cocoș alb. În mod evident, obiceiul nu se încadrează în vreo cutumă veche creștină legată de Sfânta Tradiția sau de Sfânta Scriptură, ci reprezintă un obicei local preluat de la o generație la alta și la care oamenii nu vor să renunțe chiar dacă se lovesc de opoziția preotului[7]. În plus, femeile își comandă lumânări foarte lungi (2-4 metri). Un capăt al lumânării este înfășurat în jurul crucii, scoase în noaptea Prohodului Domnului, în mijlocul naosului, iar celălalt capăt este ținut în mână aprins.

În mod evident există multe astfel de „abateri" de la dogma creștină în satul românesc, chiar dacă, paradoxal, țăranul român nu era un teolog complex, dar era, fără îndoială, un trăitor creștin profund. Satul a știut dintotdeauna să-și „regleze" viața în funcție de provocările cotidiene, motiv pentru care multe aspecte privind „păcatul" în variantă creștină, era abordat ca un gest firesc. Mai exact ne referim la faptul că omul de rând ținea posturile de peste an întotdeauna și cu mare asprime, el nu doar că nu mânca de dulce, ci chiar își schimba toată vesela pentru ca nimic să nu-l „spurce", dar considera normal să facă incantații pentru „paparudă", zeitate pluviometrică, sau să facă farmece de dragoste[8]. În mod firesc lumea rurală, neștiutoare de carte, comunica mai bine prin simboluri pe care le atașa de prezența divinității[9]. Semnele și diferitele semnificații apotropaice, omniprezente în spațiul gospodăriei, erau mesaje bine cunoscute în respectivul spațiu comunitar[10]. Erau meșteri constructori care considerau obligatorii prezența unor astfel insignii în spațiul sacru al casei și nu puteau concepe erijarea unei construcții fără astfel de însemne, nu doar capabile să atragă belșugul, ci și să protejeze împotriva *halelor* care pândeau orice moment să lovească omul prin beteșuguri ale vitelor, foc, boli diverse etc. În acest sens stă mărturie biserica din localitatea Sălătruc, Argeș, unde pe zidurile exterioare, acolo unde sunt reprezentați sfinți creștini, personaje din Vechiul Testament

[4] Lucian Dîncă, *Conciliile ecumenice Constantinopul II (553), III (680-681) și Niceea II (787),* Editura Galaxia Gutenberg, Târgu Lăpuș, 2018, p. 213.
[5] Elena Iagăr, *Troița în spațiul comunitar. Artefact ritual decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023, pp. 107-110.
[6] Elena Iagăr, „Revitalizarea Călușului în satele Pădureți și Mârghia, la 90 de ani de la lansarea Călușului în circuitul cultural universal. Contribuția Asociației Civice Pro Mârghia la recuperarea mărturiilor despre cultura populară locală", în Gabriela Păsărin, Ion Tița-Nicolescu coordonatori. *Salvgardarea minții trupului și sufletului. Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial prin actualizarea practicilor și obiceiurilor*, Editura Pro Universitaria, București, 2025, pp. 404-426.
[7] Cercetare de teren în localitățile, Ștefan cel mare, Mozăceni, Glavacioc din Județul Argeș
[8] Ion Tița-Nicolescu, „The traditional Romanian village and the metamorphoses of sin" *în Journal of Romanian Literary Studies,* Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureș, 2026, pp. 1397-1403.
[9] Elena Iagăr, Ion Tița-Nicolescu , *Ion Rodoș–Alegorii*, Editura Pro Universitaria, București, 2021, passim.
[10] Elena Iagăr, „The triptich (troița) – symbol, belief and "folk religion" in the romanian village" în *Journal of Romanian Literary Studies,* Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureș, 2026, pp. 1404-1410.

sau alte imagini alegorice, există o serie de cercuri duble neregulate[11]. Cercul, ca simbol al divinității supreme în religiile cosmice, ar putea trimite la ideea de Dumnezeu, iar particularitatea dublă, la cea de Iisus Hristos, om și Dumnezeu deopotrivă conform teologiei dogmatice ortodoxe[12]. Aspectul esențial al acestei reprezentări este neregularitatea, lucru ce nu poate face trimitere către Iisus Hristos. În acest context făcând legătura cu Erminia Bizantină, putem trage concluzia că în locul sfinților, meșterul a pus cercuri neregulate duble, subliniind ideea că sfinții, mulți oameni păcătoși inițial, au reușit prin credință să atingă îndumnezeirea. Cercul neregulat este omul superior, creștinul care tinde spre contemplarea lui Dumnezeu[13].

Superstițiile erau un mod de viață pentru omul simplu, iar ideea că nu poate controla divinitățile malefice, dar le poate păcăli, ținea de o formă aparte de a-și guverna viața. Pentru exemplificare, în zilele noastre (2026), în timpul Deniei Mari din în Joia Mare se citesc cele 12 pasaje din Evanghelii ce fac trimitere către pătimirile Mântuitorului. Obiceiul, de data aceasta nu este generalizat, este să se ia o sfoară și să se facă pe aceasta, după terminarea fiecărui pasaj evanghelic, câte un nod. Astfel, sfoara cu cele 12 noduri „citite" este bună la farmece bune sau rele[14]. Există de asemenea și o superstiție a cifrei 40 care face trimitere directă către Vechiul și Noul Testament. Pentru o scurtă lămurire o să redăm semnificație exactă a cifrei 40, prezentă în Sfânta Scriptură.

În Noul Testament, Iisus este ispitit de diavol timp de patruzeci de zile (*Luca* 4, 2), continuând cu cele patruzeci de zile pe care Le petrece pe pământ până la Înălțare, iar această suită va continua cu perioada Postului Mare, timp de pregătire spirituală în creștinismul timpuriu pentru cei ce doreau să devină creștini. Între marile sărbători dedicate Mântuitorului sunt patruzeci de zile cum ar fi cea dintre Crăciun (25 decembrie) și Întâmpinarea Domnului (2 februarie), iar la patruzeci de zile după Botez (6 ianuarie) este ispitit de diavol. Decizia cinstirii Înălțării la patruzeci de zile de la Înviere se ține în biserică începând cu secolul al IV-lea, până atunci aceasta fiind serbată odată cu Cincizecimea. De asemenea, există în apocrifa *Evanghelia după Petru* un spațiu de post, jale și rugăciune, de patruzeci de ore, din momentul morții pe cruce a lui Iisus până în ziua de sabat, când El învie. Perioada de doliu este de 40 de zile, iar prezența unei lehuze la biserică este acceptată după același număr de zile. Mergând mai departe, vedem că atât Budha cât și Mahomed își încep misiunea la patruzeci de ani[15]. Cercul închis al celor patruzeci de zile ține de tradiția iudaică, acest număr însemnând pentru ei o perioadă completă de învățătură[16]. Rene Allendy, un reputat psihanalist francez, susține că acest număr reprezintă în mentalul omenesc un ciclu complet care forțează trecerea spre un nivel superior[17].

În lumina celor de mai sus remarcăm faptul că anumite aspecte simbolice legate de creștinism se întâlnesc și alte credințe, altele decât cele avraamice. Preluarea, de către creștinism, a simbolurilor telurice și astrale ale altor religii este un aspect care duce la interpretarea lor pertinentă pentru că, în timp, semnificația lor s-a pierdut. Mai exact, creștinismul nu doar că le-a preluat dar le-a păstrat și o mare parte din semnificații și, astfel, prin intermediul teologiei și a literaturii patristice putem să le deslușim înțelesurile străvechi. Pentru exemplificare facem trimitere către crucea „Ankh" sau „crux ansata" pe care o întâlnim frecvent în basoreliefurile Egiptului antic drept însoțirea sacră dintre Osiris[18] și zeița Isis[19]. În tradiția creștină, în special coptă, acest apotropeu reprezintă viața de

[11] Ion Tița-Nicolescu, „Cîteva elemente inedite de Artă Sacră în bisericile din Argeș" în Gabriela Nedelcu-Păsărin, Elena Iagăr (coordonatori), *Tradiție și continuitate în valorificarea patrimoniului cultural imaterial,* Editura Pro Univesitaria, București, 2021, p. 228.

[12] Dumitru Stăniloaie, *Teologia dogmatică ortodoxă,* vol. II, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010, p. 7.

[13] Ion Tița-Nicolescu, „Cîteva elemente inedite de Artă Sacră în bisericile din Argeș" în Gabriela Nedelcu-Păsărin, Elena Iagăr (coordonatori), *Tradiție și continuitate în valorificarea patrimoniului cultural imaterial,* Editura Pro Univesitaria, București, 2021, p. 228.

[14] Cercetare de teren în nordul județului Argeș.

[15] Ivan Evseev*, Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007, p. 67.

[16] Cristian Bădiliță, *op. cit*., p. 162.

[17] Rene Allendy, *Le Symbolisme des nombres*, Paris, 1948, p. 384. *C'est l'accomplissement d'un cycle dans le monde, ou plutôt le rythme des repétitions cycliques dans l'univers.*

[18] Manfred Lurker, *Divinități și simboluri vechi egiptene. Dicționar,* traducere de Adela Motoc, Editura SAECULUL I.O., București, 2025, p. 132.

[19] Ivan Evseev, *, Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007, p. 153.

apoi[20]. Exemplele de simboluri creștine provenite din spațiul Egiptului antic pot continua cu cârja arhierească sau ochiul lui Horus. În mod cert toate aceste însemne cu rol apotropaic și propițiator vin din zorii civilizației umane, atunci când omul preistoric a încercat să atragă bunăvoința divinităților atotputernice[21].

În spațiul românesc poveștile populare legate de sfinți și de obiceiurile specifice sărbătorilor au reprezentat un mod aparte de cunoaștere a substraturilor dogmatice ortodoxe, greu accesibile unui om de rând. Asocierea fenomenelor astrale sau din natură (solstiții, echinocții, ciclurilor de reproducere a plantelor și animalelor, schimbarea anotimpurilor) cu un anumit sfânt creștin și cu viața sa erau aspecte normale. Traiul ascetic al acestora era pe placul lui Dumnezeu și astfel El permitea lumii să meargă mai departe. Pentru elucidarea în amintim pe Sfântul Haralambie, celebrat pe 10 februarie în calendarul ortodox. Iconografia îl reprezintă având la picioarele sale pe diavolul înlănțuit, lipsit de orice putere asupra oamenilor, adică incapabil să mai aducă ciuma și toate duhurile rele asupra ființelor muritore. Sfântul era și un protector al celor înfometați pentru că înainte să moară, el s-a rugat lui Dumnezeu ca acolo unde vor fi moaștele lui să nu mai existe în veci foamete. În mod evident viața sa a înflăcărat imaginația povestitorului din satul românesc dând naștere unor povești inspirate din viața cotidiană a comunităților, povești ce vor crea tipologia legendei religioase românești:

Amintim în acest sens câteva dintre credințe populare despre Sfântul Haralambie, reproduse de etnologul Tony Brill:

- „De Sfântul Haralambie nu se lucrează, că e rău de ciumă. El ține bolile în lanț și când se necăjește le dă drumul”[22].
- Ciuma făcând ravagii într-o vreme, oameni s-au rugat Sfântului Haralambie să-i izbăvească. După trei zile a venit un flăcău frumos, care a băgat ciuma într-o nucă pe care a purtat-o în sân trei ani și șase luni”[23].
- „La rugămințile ei, i-a dat drumul, cu condiția să mănânce trei ani ghindă și trei ani numai pădure tânără”[24].

Recunoaștem în faptele Sfântului creștin acțiunile eroului românesc solar. Astfel de povești populare legate de sfinții creștini continuă cu Sfântul Cuvios Alexie din calendarul ortodox și celebrat pe 17 martie. În percepția satului, Cuviosul este „Moș Alexie”, „Moș Alexă” sau „Alexie Caldu”[25] un sfânt creștin și totodată o reprezentare populară mitică – *Moș* – capabilă să renoveze timpul, degenerat de duhurile iernii[26].

Personajele Vechiului Testament devin, de asemenea, personaje principale ale poveștilor religioase și poate cel mai cunoscut în acest sens este Sfântul Ilie. Așa cum remarcam mai sus în simbolica populară a cercurilor neregulate de pe zidurile exterioare ale bisericii din Sălătruc, sfinții au fost și ei oamenii „din lume”, păcătoși mari care au făcut fapte reprobabile. Acest lucru nu i-a împiedicat totuși să devină mari sfinți cărora Dumnezeu se revela. Pocăința sinceră are puterea să șteargă toate păcatele și să nu uităm în acest context mărturisirea tâlharului de pe cruce care cu un singur cuvânt (cred!) spus sincer și cu amară pocăință a atras iertarea divină și locul în Rai.

În ceea ce privește prezența Sfântului Ilie în poveștile românești o să redăm din aceeași lucrare a cercetătoarei Tony Brill:

- „Diavolul l-a făcut pe Sfântul Ilie să creadă că-l înșeală nevasta, pe când Sfântul se plimba pe pământ”[27].

---

[20] *Ibidem.*
[21] Iulius E. Lipp, *Obîrşia lucrurilor. O istorie a culturii omenirii,* Editura Științifică, București, 1964, passim.
[22] Tony Bril, *Tipologia legendei populare românești, Legenda mitologică, Legenda religioasă, Legenda istorică,* vol. II, Editura SAECULUM I.O., București, 2006, p. 210
[23] *Ibidem.*
[24] *Ibidem.*
[25] Ion Ghinoiu, *Obiceiuri populare de peste, Dicționa*r, Editura Fundației Culturale Române, București. 1997, pp. 2-3.
[26] Idem, *Sărbători şi obiceiuri românești,* Editura Elion, București, 2002, p. 187.
[27] Tony Bril, *Tipologia legendei populare românești, Legenda mitologică, Legenda religioasă, Legenda istorică,* vol. II, Editura SAECULUM I.O., București, 2006, p. 213

- „Găsindu-l nevestei pe un tânăr, i-a omorât pe amândoi”[28].
- „A aflat că tânărul e fiul lor ce plecase de mult de acasă”[29].
- „Ca să se pedepsească, a plecat în pustiu (unde a stat trei ani hrănindu-se cu ce putea)”[30].
- Dumnezeu, împărțind ocupațiile, Sfântul Ilie a cerut să se ocupe de draci și i-a prigonit rău”[31].

Variante de povești religioase, cu Sfântul Ilie alungând dracii, se regăsesc în toate zonele etnografice românești fiecare variind în funcție de ocupații sau zonă istorică, dar întotdeauna Sfântul creștin este aprigul apărător al oamenilor împotriva demonilor. Exemple cu personaje biblice și creștine devenite personaje de basm, se întind pe parcursul întregului an. Mai mult decât atât o întreagă gamă de simboluri și mesaje creștine se regăsesc, adeseori explicit, pe costumele populare românești, acol unde croiala, cromatica, registrele decorative, tehnicile de lucru amintesc despre omniprezența lui Dumnezeu[32].

Poveștile populare românești, cu temă religioasă, sunt de asemenea „impregnate” nu doar cu reprezentări mitice din spectrul precreștin al românității nord dunărene, dar au în componența lor și elemente concludente ce țin de primele erezii creștine, așa cum este bogomilismul. Acest current religios creștin, de influență gnostică, a apărut în Bulgaria în secolul al X-lea și s-a răspândit și la nord de Dunăre. Fără a intra în detalii privind această erezie creștină, menționăm doar că întregul fundament al acesteia se construia pe dualitatea rău și bine care a făcut această lume (ceva în genul *Maniheismului* antic), precept respins din start de confesiunile creștine ortodoxă și catolică a cărui doctrină acceptă crearea lumii din nimic de către Dumnezeu. În poveștile populare românești, culese de Elena Niculiță-Voronca, o să remarcăm influența doctrinei bogomilice în multe dinte acestea. Redăm un scurt text din a „Geneza” în varianta populară în care Dumnezeu și Diavolul se plimbau pe deasupra apelor:

„Din început era peste tot numai apă; singur Dumnezeu și cu Dracul umbalu pe deasupra. Iată se întâlnesc amândoi, *Cum te cheamă pe tine?* zice Dumnzeu. *Nifărtache,* zice Dracul. *Da pe tine?,* întreabă Dracul. *Pe mine mă cheamă Fărtache,* zice Dumnezeu. *Haide și-om face pământ,* zice Dumnezeu. *Haide,* zice Nifărtache. *Bagă-te în mare și ia pământ în numele meu,* zice Dumnezeu. Nifărtache se bagă și zice: *Iau pământ în numele meu, nu într-al tău.* Când scoate mâna din apă nu mai era nimic, pământul tot s-a spălat. *Vezi,* zice Dumnezeu, *că ai scos în numele tău, nu al meu. Mai bagă-te odată.* Nifărtache se bagă și zice tot ca dintâi: *Iau în numele meu, nu într-al tău.* Dară Dumnezeu a făcut gheață deasupra; iar până a spart el gheața, pământul iar s-a spălat. *Vezi,* zice Dumnezeu, *iar nu ai făcut cum ți-am zis eu!* Dintâi Dracul stă până genunchi în apă, pe urmă până la brîu, amu era până la gât.(…)

În mod cert textul de mai sus este o prelucrare tipic populară a ereziei creștine amintite mai sus unde recunoaștem, fără dificultate, scene și personaje din Vechiul și Noul Testament. Cert este că personajele veterotestamentare și noutestamentare au fost „prelucrate” de mentalul colectiv al satului, în sute de ani, pentru a se adapta la modul și la puterea de înțelegere a comunităților. Evident multe întrebări rămân fără răspuns, atât cele care țin de originea și desfășurarea ritualurile, cât și cele de ordin teologic care vorbesc despre existența lui Dumnezeu, pentru că pur și simplu nu există răspuns la toate. S-au făcut în acest sens unele evaluări comparative ale obiceiurilor românești, cu răspândire

[28] *Ibidem,*
[29] *Ibidem*
[30] *Ibidem.*
[31] *Ibidem.*
[32] Ion Tița-Nicolescu, „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap”, în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial în context activ și în context pasiv*, Editura Pro Universitaria, Craiova, 2024, p. 323

largă, folosindu-ne de tipologii asemenea unor instrumente de lucru. Abordarea contribuției creștinismului și a teologiei aferente la studiul folclorului românesc poate aduce nu doar noi metode de investigație etnologică, dar poate deschide noi orizonturi de cercetare în domeniu.

BIBLIOGRAPHY:

1. Allendy, Rene, *Le Symbolisme des nombres*, Paris, 1984,
2. Bădiliță, Cristian, *Teme, personaje, sărbători creştine şi tradiționale românești. Un ghid pentru credincioşii secolului XXI,* Editura Vremea, București, 2014,
3. Brill, Tony, *Tipologia legendei populare românești, Legenda mitologică, Legenda religioasă, Legenda istorică,* vol. II, Editura SAECULUM I.O., București, 2006,
4. Dîncă, Lucian, *Conciliile ecumenice. Efes, 431 & Calcedon, 451,* Editura Galaxia Gutenberg, Tg. Lăpuș, 2015
5. Evseev*,* Ivan, *Enciclopedia simbolurilor religioase şi arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007,
6. Ghinoiu, Ion, *Obiceiuri populare de peste, Dicționa*r, Editura Fundației Culturale Române, București,1997,
7. Ghinoiu, Ion, *Sărbători şi obiceiuri românești,* Editura Elion, București, 2002,
8. Ispas, Sabina, „Cuvânt înainte" în Sabina Ispas, Nicoleta Coatu (coordonatori) *Personaje biblice și veterotestamentare*, vol. I, Editura Academiei Române, București, 2025,
9. Iagăr, Elena. „Revitalizarea Călușului în satele Pădureți și Mârghia, la 90 de ani de la lansarea Călușului în circuitul cultural universal. Contribuția Asociației Civice Pro Mârghia la recuperarea mărturiilor despre cultura populară locală", în Gabriela Păsărin, Ion Tița-Nicolescu coordonatori. *Salvgardarea minții trupului și sufletului. Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial prin actualizarea practicilor și obiceiurilor*, București, 2025,
10. Iagăr, Elena (2025). The Triptich (troița)–symbol, belief and "folk religion" in the Romanian village. *Journal of Romanian Literary Studies*, (44), Târgu-Mureș, 2025,
11. Iagăr, Elena, Tița-Nicolescu Ion, *Ion Rodoș–Alegorii*, Editura Pro Universitaria, București, 2021,
12. Iagăr, Elena, Tița-Nicolescu Ion, *Dan Gherasimescu–Mărturisiri*, Editura Pro Universitaria, București, 202,
13. Iagăr, Elena, *Troița în spațiul comunitar. Artefact ritual decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023,
14. Lipp, Iulius, E,. *Obîrşia lucrurilor. O istorie a culturii omenirii,* Editura Științifică, București, 1964,
15. Lurker, Manfred, *Divinități și simboluri vechi egiptene. Dicționar,* traducere de Adela Motoc, Editura SAECULUM I.O., București, 2025,
16. Stăniloaie, Dumitru, *Teologia dogmatică ortodoxă,* vol. I, ediția a IV-a. Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010,
17. Tița-Nicolescu, Ion, *Tradiții populare și dogmă creștină. Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie*. Editura Etnologică, București, 2024,
18. Tița-Nicolescu, Ion, „Arta tradițională și etnologia religioasă, elemente esențiale de identitate românească" în. *CERCETĂRI ŞI STUDII Etno-muzicologie, bizantinologie și etnologie*, *6*(8), Timișoara, 2025,
19. Tița-Nicolescu, Ion, THE TRADITIONAL ROMANIAN VILLAGE AND THE METAMORPHOSES OF SIN. *Journal of Romanian Literary Studies*, (44), Târgu Mureș, 2026,
20. Tița-Nicolescu, Ion, „Câteva elemente inedite de Artă Sacră în bisericile din Argeș" în Gabriela Nedelcu-Păsărin, Elena Iagăr (coordonatori), *Tradiție și continuitate în valorificarea patrimoniului cultural imaterial*, Editura Pro Univesitaria, București, 2021,

21. Tița-Nicolescu, Ion, „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap”, în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial în context activ și în context pasiv”, Editura Pro Universitaria, Craiova*, 2024,
22. Tița-Nicolescu, Ion, "Foreign travelers through the Romanian countries in the 18th and 19th centuries – history and ethnology in Argeș and Mușcel." în *Culture, Globalisation and Intercultural Perspectives,* Târgu-Mureș, 2025,
23. Vertemont, Jean, *Dicționar al mitologiilor indo-europene*, Editura Amarcord, Timișoara, 2000,
24. Velimirovici, Nicolae, Sfântul, *Simboluri și semne*, traducere în limba română din sârbă de Gheorghiță Ciocioi, Editura Sofia, București, 2009,
25. Elena-Niculiță Voronca, *Datinile și credințele poporului român, adunate și așezate în ordine mitologică,* vol. I, Editura SAECULUM VIZUAL, București, 2008,
26. Vulcănescu, Romulus, *Dicționar de etnologie*, Editura Albatros, București, 1979.

DELIMITATION AND DEFINITION OF THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD

Cristina Negru
Scientific Researcher, PhD, The "Bogdan Petriceicu-Hasdeu" Institute of Romanian Philology at Moldova State University

Abstract: *The article examines the concept of the lexical-semantic field and the main theories that have contributed to its definition and development in modern linguistics. It analyzes the contributions of scholars such as G. Ipsen, J. Trier, L. Weisgerber, E. Coșeriu, O. Ducháček, and A. Bidu-Vrânceanu, highlighting various interpretations of the notions of semantic field and lexical relations. The study presents the typology of lexical and semantic fields, the criteria used for their classification, and the role of semantic relations in the organization of a language's vocabulary. It also emphasizes the similarities and differences among scholars' views regarding the structure of fields and the relationship between lexical, conceptual, and semantic fields. Based on this analysis, the lexical-semantic field is adopted as a structure that groups lexical units sharing a common semantic denominator, serving as an important tool for the study of the lexical system of a language.*

Keywords: *lexical field; semantic field; lexical-semantic field; structural semantics; semantic relations*

În funcție de metode, principii și criterii, deosebim numeroase încercări de structurare a lexicului, una dintre acestea fiind analiza aspectului semantic al limbii în baza teoriei câmpurilor semantice. De fapt, cea mai extinsă și mai plauzibilă formă de organizare a sistemului lexical al limbii pare a fi *câmpul,* chiar dacă mai persistă opinii că până în prezent câmpurile, pe de o parte, „sunt încă destul de puține și destul de prost cunoscute și foarte puține câmpuri au fost temeinic studiate din punct de vedere structural" [7, p. 41], iar pe de altă parte, ele „nu sunt structurate după aceleași principii și aceleași criterii" și „sunt nu numai mult mai numeroase, ci și mult mai variate decât alte paradigme" [2, p. 145].

Prin urmare, *câmpul* devine acea modalitate de clasare a lexicului unei sau a mai multor limbi, interpretată și aplicată de lingviști în mod diferit, dar având întotdeauna ca rezultat descrierea unor arii sau domenii lexicale. Diversitatea interpretării câmpului, în opinia cercetătoarei A. Bidu-Vrănceanu, rezultă din încercarea de precizare a acestuia prin determinații: *lingvistic, lexical, semantic,* toți în relație cu câmpul *conceptual* [8, p. 51]. Câmpurile reprezintă modalități de clasificare a cuvintelor dintr-o limbă, la o anumită etapă sau epocă de dezvoltare a acesteia, cuvinte care exprimă un sistem de idei.

Pentru prima dată atestăm termenul *câmpuri semantice* cu sens lingvistic la lingvistul german G. Ipsen, în anul 1924. El neagă principiul etimologic de asociere a cuvintelor într-un câmp, vorbind despre conținutul semantic al cuvintelor asociate într-un câmp semantic și nu în unul asociativ, cum întâlnim la F. de Saussure, un câmp care posedă o strcutură.

Teoria *câmpurilor semantice,* elaborată de J. Trier apare în prima jumătate a secolului al XX-lea. J. Trier este considerat întemeietorul cercetărilor semasiologice, și anume a câmpurilor semantice. În viziunea lui Trier, câmpul semantic constituie un ansamblu de relații între cuvinte care au o semnificație ce există numai în cadrul unui câmp. Fiecare câmp semantic, împreună cu altele, formează un câmp mai larg până se ajunge la ansamblul general al lexicului limbii, iar câmpul semantic cel mai vast este format dintr-o combinație de subsisteme.

Teoria lui J. Trier se leagă strâns, mai întâi de toate, de concepția lui W. von Humboldt despre *forma internă a limbii.* El declară că ideile despre divizarea limbii în câmpuri vor intra, în mod cert, în viitoarele teorii despre forma internă, căci a studia *segmentarea câmpului înseamnă […]a studia o părticică din forma internă* [11, p. 26]. În accepția lui Trier, sistemul global al limbii se divide în două tipuri de câmpuri:

- *câmpuri noționale (conceptuale);*
- *câmpuri lexicale.*

În teoria sa, J. Trier se bazează pe întreg fondul lexical al limbii, segmentându-l în câmpuri lexicale și pe acestea, la rândul lor, în cuvinte, care constituie limita fragmentării câmpului lexical și care corelează cu câmpul conceptual. Astfel, câmpurile lexicale ale lui Trier sunt unități autonome ale limbii, reprezentând unități bilateral relative închise ale câmpurilor conceptuale. Cuvintele din câmpul lexical segmentează câmpul conceptual, fiecăruia revenindu-i câte o părticică din acesta. De aici rezultă că J. Trier identifică cuvântul cu conceptul. Conținutul unui cuvânt depinde de conținutul noțional al întregului câmp. Astfel, nici un cuvânt rostit nu apare în conștiința vorbitorului ca un grup separat de sunete, ci aparține unui șir de cuvinte înrudite din punctul de vedere al noțiunii și, luate împreună, formează un *câmp semantic.* Cuvântul ca semn poate fi înțeles numai prin câmpul de semne ale cuvântului, luat în totalitatea lui, căci, în afara ansamblului acest cuvânt luat aparte nu are sens ca semn. Semnificația unei unități lexicale poate fi determinată numai când aceasta este delimitată de semnificația cuvintelor învecinate, când este privită ca parte a întregului.

Generalizând cele expuse, putem formula unele idei promovate de teoria lui J. Trier:

- la baza divizării sistemului lexical al limbii se află *câmpurile noționale (conceptuale)* și *câmpurile lexicale;*
- realitatea este segmentată în câmpuri noționale (conceptuale);
- câmpuri noționale (conceptuale) sunt închise și sunt izolate unele de altele;
- limba și realitatea se află într-o interconexiune strânsă;
- cuvântul nu există în limbă izolat de alte cuvinte și nu apare în conștiința vorbitorului ca un grup separat de sunete, dar este privit ca un tot întreg;

Teoria lui J. Trier a provocat multiple discuții, fiind interpretată în diverse moduri, atât în Germania, cât și în afara ei și de alți lingviști și savanți.

De exemplu, F. de Saussure, în lucrarea sa *Curs de lingvistică generală,* vorbește despre câmpuri, și anume despre câmpuri asociative. Drept exemplu de câmp asociativ servește seria de cuvinte *enseignement, enseigner, enseignons* etc., unde putem depista un element comun, acesta fiind radicalul. Cuvântul *enseignement* se asociază și cu altă serie de cuvinte, care are un alt element comun, sufixul: *enseign<u>ement</u>, arme<u>ment</u>, change<u>ment</u>* etc; analogia semnificatului poate servi drept element comun pentru o altă serie de asociații semantice (câmp conceptual) *enseignement, instruction, apprentissage, education* etc [12, p. 137-138].

O altă interpretare a teoriei câmpurilor semantice este cea propusă de lingvistul A. Jolles. În viziunea autorului, existența relațiilor semantice între cuvinte servește drept criteriu fundamental de îmbinare și grupare a cuvintelor într-un anumit grup sau câmp semantic [10, p. 107].

Evoluția studierii sensului lexical i se datorează și lui Leo Weisgerber, care continuă să dezvolte teoria câmpurilor semantice trieriene. În opinia sa, limba influențează membrii unei societăți prin intermediul câmpului. Elementele unui grup lexical înrudit se determină reciproc prin locul pe care îl ocupă în acest câmp. În acest sens, cuvintele nu denumesc diferite obiecte ca atare, ci aranjează varietatea obiectelor dintr-unul sau din mai multe unghiuri de vedere și fiecare obiect apare ca un reprezentatnt al clasei lui.

L. Weisgerber consideră cuvântul drept unitate minimală dependentă, care există doar grație întregului, *i.e*. câmpului lexical. „Un câmp lexical, afirmă lingvistul, există ca un tot întreg și de aceea, pentru a afla sensul unui component aparte al lui, trebuie să ne imaginăm întreg câmpul și să găsim în structura lui locul acestui component" [14, p. 185]. În cadrul teoriei sale, L. Weisgerber abordează trei aspecte de ordin general: 1) problema stabilirii din punct de vedere lingvistic a conţinutului cuvântului ca bază a determinării câmpului lexical, 2) tipologia câmpurilor lexicale, 3) categoriile principale de câmpuri [14, p. 208]. Este primul lingvist care propune o tipologie a câmpurilor, o parte dintre aceste tipuri regăsindu-se ulterior şi la E. Coșeriu.

O contribuție substanțială la dezvoltarea teoriei câmpurilor semantice a adus și doctrina lui E. Coșeriu. Pornind de la semantica germană, dar și de la lingvistica saussuriană, savantul a elaborat și a fundamentat o semantică structurală asemănătoare semanticii structurale, dezvoltate de alte orientări structuraliste cu reprezentanții ca B. Pottier, J. Lyons, A. Greimas. Teoria semantică structurală coșeriană a cunoscut o deosebită răspândire atât în Germania, cât și în alte țări.

Și opinia lui J. Trier cu referire la faptul că fiecărui câmp lexical îi corespunde un câmp conceptual este contrazisă de E. Coșeriu, care este de părere că un câmp lexical nu poate fi identic cu unul conceptual. Fiecare câmp lexical este un câmp conceptual, însă nu fiecare câmp conceptual trebuie să corespundă neapărat unui câmp lexical, deoarece un câmp conceptual poate fi și unul terminologic. Fiecărui lexem îi corespunde o noțiune, însă nu fiecare noțiune poate fi redată numai printr-un lexem.

E. Coșeriu definește *câmpul*, pe care el îl numește *lexical*, drept „o structură paradigmatică ce constă din unități lexicale („lexeme") care își împart o zonă de semnificație comună și care se află întreolaltă în opoziție nemijlocită" [5, p. 35]. Această opoziție nemijlocită constă în faptul că lexemele, în opinia lui E. Coșeriu, se află în opoziție imediată unele cu celelalte, cu precizarea că opoziția „imediată" se poate stabili între o arhiunitate („arhilexem"), exprimată sau nu, și o unitate, sau între arhiunități.

După părerea lui E. Coșeriu, elementul formator al câmpului lexical nu mai este considerat cuvântul, ci *lexemul,* termen introdus de el însuși și care, în accepția lui, se referă strict la conținutul semantic lexical al unui cuvânt.

În opinia lui E. Coșeriu, un câmp lexico-semantic se caracterizează printr-o anumită structură cu o rețea de relații. E vorba de relațiile semantice care se stabilesc între elementele structurale ale câmpului. Structura semantică a cuvintelor din câmp se prezintă ca un ansamblu de seme, obiectivul principal în analiza câmpurilor lexico-semantice fiind identificarea relațiilor interne ale unui câmp lexical, determinate prin identități și diferențe, adică prin opozițiile semantice care funcționează în acesta. Realizarea unui asemenea obiectiv e posibilă prin operații de comparare și diferențiere [1, p. 99-100].

E. Coșeriu a analizat și problema clasificării câmpurilor lexicale. Autorul menționează că acestea nu sunt structurate după aceleași criterii și că „ sunt nu numai mult mai numeroase, ci și mult mai variate decât alte paradigme" [5, p. 36]. Tipologia câmpurilor stabilită de lingvist se bazează pe câteva criterii:

- tipurile opozițiilor și configurația câmpurilor;
- sensul obiectiv al câmpurilor;
- expresia verbală a câmpurilor.

Din acest punct de vedere, câmpurile sunt divizate în două mari categorii:

- câmpuri unidimensionale, care sunt simple și lineare;
- câmpuri pluridimensioanale, care sunt complexe [5, p. 36].

În teoria câmpurilor coșeriene, autorul pornește de la constituirea câmpului lexical nu de la fapte, fenomene și însușiri ale acestora din lumea înconjurătoare, ci de la unitățile de limbă. În viziunea lui E. Coșeriu, structurile paradigmatice posedă următoarele caracteristici:

- câmpul lexical reprezintă structura paradigmatică fundamentală a lexicului;
- câmpul lexical se deosebește de clasa lexicală, care reprezintă totalitatea lexemelor și care, independent de câmpurile lexicale, intră în relație cu alte unități lexicale grație unei trăsături distinctive comune;
- câmpurile lexicale se deosebesc de cele asociative prin faptul că sunt centripete, iar câmpurile asociative sunt centrifuge;
- la descrierea câmpului lexical, lingvistul folosește următoarele concepte fundamentale: *lexem* (o unitate de conținut lexical exprimată în sistemul limbii), *arhilexem* (un lexem al cărui conținut este identic conținutului unui câmp lexical în întregime), *sem* (trăsătură semantică distinctivă a lexemelor);
- câmpurile lexicale nu sunt clasificări taxonomice ale realității; clasele care se diferențiază în aceste câmpuri pot să se suprapună la nivel de două sau mai multe câmpuri;
- câmpurile lexicale nu reprezintă domenii de lucruri sau obiecte. Este posibil ca un câmp lexical să corespundă unui domeniu; caracteristicile funcționale de diferențiere a unui câmp lexical nu sunt structurate neapărat astfel încât să distingă în mod obiectiv lucrul sau obiectul;

- câmpul lexical reprezintă, de fapt, niște câmpuri conceptuale, însă acestea nu pot fi și câmpuri lexicale. Câmpul conceptual depășește câmpul lexical [5, p. 57].

Toate lexemele care formează un câmp lexico-semantic îndeplinesc următoarele condiții:

- aparțin aceluiași sistem sau subsistem;
- aparțin aceleiași clase de cuvinte;
- fiecărui lexem i se atribuie un conținut care va avea, cel puțin, un indiciu comun cu conținutul celorlalte lexeme din câmpul analizat [5, p. 96].

Într-o altă interpretare a lingvistului E. Coșeriu, câmpul este considerat drept o paradigmă, reprezentând o etapă esențială în analiza semantică modernă, din cauza suprapunerii acestor două concepte, adică a câmpului și a paradigmei [5, p. 107]. În acest sens, autoarea A. Bidu-Vrânceanu subliniază că „…această egalitate nu este obligatorie. Dacă paradigma lexico-semantică este indivizibilă în alte paradigme lexico-semantice, iar un camp nu coincide în mod obligatoriu cu o singură paradigmă, rezultă că un câmp nu este interpretat decât ca o clasă paradigmatică în sens larg" [4, p. 85].

O altă interpretare a câmpurilor semantice este realizată de lingvistul ceh O. Ducháček. În primul rând, el le numește *câmpuri lingvistice*, distingând două tipuri principale, acestea, la rândul lor, fiind divizate în microstructuri.

În viziunea autorului, câmpurile se prezintă în felul următor:

Câmpuri lingvistice

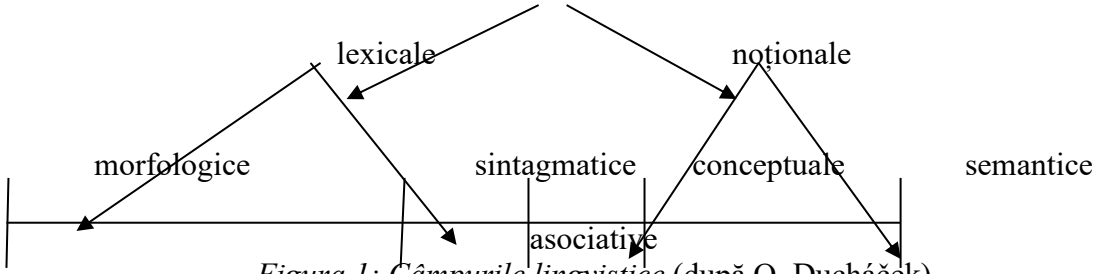


Figura 1: Câmpurile lingvistice (după O. Ducháček)

Conform schemei prezentate mai sus, câmpurile **lexicale** se împart în:

- câmpuri morfologice;
- câmpuri sintagmatice;
- câmpuri asociative.

Câmpurile **noționale,** la rândul lor, se divid în:

- câmpuri conceptuale;
- câmpuri semantice.

În opinia autorului, principiul de clasificare a câmpurilor lexicale este caracterul relațiilor dintre constituenții câmpului. Deci, *câmpurile morfologice* cuprind unitățile lexicale care constituie asemănări de formă, adică identitate fonică sau grafică a cuvântului, identitatea rădăcinii, a prefixului sau a sufixului cuvântului [9, p. 96].

La baza formării și delimitării *câmpurilor* lexicale *sintagmatice* se află principiul bazat pe relațiile dintre membrii acestora într-o frază. O. Ducháček subliniază că analiza acestui tip de structuri permite stabilirea raporturilor contextuale potențiale dintre un cuvânt examinat și alte unități lexicale, în același timp, contribuie și la perfecționarea dicționarelor frazeologic și stilistice [9, p. 97].

O altă clasificare, propusă de lingvistul ceh, este cea a *câmpurilor asociative*. Acestea sunt formate din unități lexicale care admit relații cu elementul numit nucleul câmpului sub influența conexiunilor de formă sau de sens ori de formă și sens concomitent.

Câmpurile conceptuale reflectă conținuturile semantice ale cuvintelor. În aceste tipuri de câmpuri se conturează cuvintele ce exprimă un anumit concept, cum ar fi, de exemplu, cel de floare, familie, natură etc. Analiza și cercetarea acestor tipuri de câmpuri oferă unele avantaje, cum ar fi:

- contribuie la îmbunătățirea cunoașterii a modalităților de conexiuni și relații dintre elementele unui câmp;

- stabilește care dintre acestea formează grupuri aparte și identifică migrația cuvintelor în interiorul grupurilor sau în limitele câmpului;
- explică trecerea cuvintelor dintr-un câmp în altul;
- descoperă și apreciază rolul polisemiei în structura lexicului.

O altă tipologie este cea a *câmpurilor semantice*. În accepția lui O. Ducháček, ele se deosebesc de cele conceptuale printr-un grad mai mic de omogenitate, însă printr-o complexitate și o dimensiune mai mare. Gradele militare, sfera juridică, vârsta umană ar denumi unitățile lexicale ce constituie un câmp semantic [9, p. 103].

Clasificarea câmpurilor semantice propusă de lingvistul ceh este apreciată de mai mulți savanți, printre care academicianul S. Berejan, care definește *câmpul semantic* drept „o unitate structurală, formată de un șir de cuvinte înrudite din punct de vedere noțional" [13, p. 26], evidențiind obiectivul primordial al cestei teorii ca fiind cercetarea multilaterală a relațiilor paradigmatice într-un câmp. În funcție de tipologia asocierilor cuvintelor într-un câmp există câmpuri morfologice, derivaționale, semantice, conceptuale. În opinia lui O. Ducháček, cât și a lui S. Berejan, câmpul conceptual este cel mai îngust, care poate cuprinde grupuri tematice, analogice, derivaționale, etimologice, sinonimice.

Lingvista A. Bidu-Vrânceanu este preocupată de mai multe probleme ce țin de structura vocabularului limbii române contemporane, printre care cea privind conceptul câmpului lexical, tipologia câmpurilor lexico-semantice, toate acestea având la bază teoria câmpurilor lexicale. Autoarea apreciază critic definiția câmpului ca structură, formulată de E. Coșeriu, menționând că ea „nu duce la o delimitare unică și trebuie precizată în sensul că aceste structuri se stabilesc la diferite nivele semantice" [3, p. 144]. Lingvista propune o altă tipologie a câmpurilor (pe care le numește *(sub)ansambluri*), distingând între câmpul *monoparadigmatic* și cel *poliparadigmatic*, și observă că „mai precis, *câmpurile* se pot reprezenta ca *o paradigmă* (*monoparadigmatice*), ca *o sumă* (*reuniune*) *de paradigme* (*poliparadigmatice*) și ca *o sumă de câmpuri* (*supraansamblu*) [4, p. 165]. Drept exemplu de *câmp monoparadigmatic* A. Bidu-Vrânceanu propune *câmpul denumirilor de locuințe*, de *câmpuri poliparadigmatice* – pe cel *al termenilor cromatici* (*câmp poliparadigmatic omogen*) și pe cele *al numelor de rudenie* și *al denumirilor de instituții* (*câmpuri poliparadigmatice neomogene*), iar de *supraansambluri – câmpul denumirilor de animale domestice* și cel al *denumirilor de animale sălbatice* [4, p. 170].

Analizând mai multe câmpuri lexicale, de exemplu, numele de rudenie, denumirile locuinței, termenii cromatici, autoarea constată că există câmpuri multidimensionale și distincția dintre câmpurile unidimensionale-pluridimensionale apare ca relativă.

A. Bidu-Vrânceanu împărtășește părerea lui E. Coșeriu, privind faptul că „lexicul unei limbi nu este o suprafață plană, ci un edificiu cu mai multe etaje" [6].

A. Bidu-Vrânceanu definește câmpurile lexico-semantice drept clase paradigmatice mai largi și mai puțin rigide față de clasele sinonimelor, antonimelor etc., constituite prin respectarea unor principii, de exemplu:

- reunirea membrilor în baza unor proprietăți semantice comune reprezentate de un număr anumit de seme;
- diferențierea semantică a unor termeni față de alții din aceeași paradigmă, realizată prin semne variabile;
- relația paradigmatică de excludere reciprocă dintr-un context a termenilor unei clase sau paradigme [4, p. 157].

În urma celor expuse, putem afirma că termenul de *câmp semantic* este perceput diferit de mai mulți lingviști, care au definit noțiunea de *câmp* în diverse moduri. Însă în pofida diferențelor în interpretări, există unele aspecte comune reflectate în majoritatea concepțiilor acestora, și anume:

- apartenența cuvântului la un câmp semantic;
- problema relațiilor dintre unitățile lexicale într-un câmp semantic;
- diversitatea relațiilor semantice și rolul lor în structurarea câmpurilor;
- problema relațiilor dintre diverse câmpuri semantice;

- existența micro- și macrostructurilor, corelațiile dintre acestea în elucidarea problemei cercetării lexicului unei limbi concepute ca sistem.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bahnaru V. Conceptul de câmp semantic în lexicologia modernă (cu referire la studiile lui Eugen Coșeriu). În: Anuar de Lingvistică și Istorie Literară, tonul LI, București, 2011, p. 95-103.
2. Bahnaru V. Lexicologia practică a limbii române, Chișinău: Î.E.P. Știința, 2013.
3. Bidu-Vrânceanu A. Observații privind câmpurile lexicale și tipologia lor. În: Studii și cercetări lingvistice, 1979, nr.2, p. 143-149.
4. Bidu-Vrânceanu A., Forăscu, N. Modele de structurare semantică, Timișoara: Facla, 1984.
5. Coșeriu E. Lexematica. În: Lingvistica modernă în texte, București: Editura Științifică, 1981.
6. Coșeriu E. Solidaritățile lexicale. În: Revistă de Lingvistică și Știința Literară. Nr. 5. 0 Chișinău. 1992. p. 37-45.
7. Coșeriu E. Vers une typologie des champs lexicaux. În: Cahiers de lexicologie, 27, 1976, p. 30-51.
8. Dicționar de științe ale limbii, București: Editura Științifică. 2001.
9. Ducháček. O. Précis de sémantique française, Brno: Universita J.E. Purkyne, 1967.
10. Jolles A. Antike Bedeutungsfelder. În: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. Bd. 58. Halle / Saale: M. Niemeyer Verlag, 1934, p. 97-109. Apud: Lobiuc I. Considerații asupra teoriilor câmpurilor lexico-semantice, AUI, secțiunea III e, Lingvistică, tomul LV, 2009, p. 17-31.
11. Lobiuc I. Considerații asupra teoriilor câmpurilor lexico-semantice, AUI, secțiunea III e, Lingvistică, tomul LV, 2009, p. 17-31.
12. Saussure de F. Curs de lingvistică generală, Iași: Polirom, 1998.
13. Бережан С. Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц, Кишинев, 1973.
14. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа, Пер.с нем., вступ.статья и коммент. О.А.Радченко, Москва, 1993.

Notă: Articolul este publicat în cadrul subprogramului (cod **010301)** ***Perspective interdisciplinare asupra fenomenelor de confluență și de confruntare în domeniile lingvistic, literar și folcloric în spațiul basarabean ca limes civilizațional și frontieră geopolitică.***

DIGITAL SAFEGUARDING AND SUSTAINED VALORIZATION OF FOLKLORE AND DIALECTOLOGICAL ARCHIVES: A CASE STUDY OF THE „BOGDAN PETRICEICU-HASDEU" INSTITUTE OF ROMANIAN PHILOLOGY

Mariana Cocieru
PhD, Coordinating Scientific Researcher, Moldova State University

Abstract: *This paper examines the historical landmarks of the genesis of the Folklore Archive within the "Bogdan Petriceicu-Hasdeu" Institute of Romanian Philology of the Moldova State University, analyzing the diachrony of the documentation and preservation processes of the collective memory stored therein. The study investigates the premises and preliminary results of digitization projects implemented at the beginning of the 21st century, aimed at optimizing preservation measures for vulnerable archival materials and facilitating contemporary scientific research.*

The analysis highlights a methodological dichotomy: on one hand, it identifies historical factors that allowed for the preservation of traditional lifestyles, providing a dense documentary fund on rural ethno-folkloric heritage; on the other hand, it evaluates the impact of technological modernization on the metamorphosis or extinction of certain ethno-social phenomena.

A central pillar in safeguarding this heritage is the implementation of the international projects EAP1045, "Saving the folkloric archival material preserved in Chișinău, Republic of Moldova," and EAP1248, "Saving the dialectological archival material preserved in Chișinău", which ensured the transfer of information to the digital environment and increased the visibility of intangible cultural heritage through web platforms. This strategic direction is further consolidated by the ongoing project, PN-IV-PCB-RO-MD-2024-0360, "Facilitating Access to Intangible Cultural Heritage in Romania and the Republic of Moldova: Interactive Map of Birth Customs," which aims to develop an open-access digital tool for the scientific mapping of traditions in historical Moldova. The expected results of this endeavor will demonstrate that the use of emerging technologies offers the national thesaurus a new paradigm of affirmation and accessibility in the digital era.

Keywords: *folklore and dialectological archives; digitization; safeguarding; intangible cultural heritage; interactive map.*

Evoluția societății informaționale contemporane este intrinsec legată de intensificarea cantitativă și calitativă a conținutului digital, fenomen care impune prezența patrimoniului cultural în sfera virtuală ca o condiție a relevanței sale actuale. În acest ecosistem digital, principalii actori care gestionează tezaurul cultural material și imaterial – bibliotecile, arhivele și muzeele – își asumă o misiune dual: satisfacerea necesităților informaționale imediate ale utilizatorilor și prezervarea riguroasă a fondului documentar pentru posteritate.

În acest context, Arhiva de Folclor a Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu" al Universității de Stat din Moldova reprezintă un pilon fundamental al memoriei colective, conservând repere esențiale ale identității noastre etnoculturale. Lucrarea de față își propune să examineze parcursul istoric al acestei entități, evaluând procesele de documentare și conservare prin prisma noilor tehnologii.

O atenție deosebită este acordată tranziției de la metodele convenționale de arhivare la strategiile moderne de salvgardare (UNESCO, 2003), implementate prin proiecte internaționale de digitizare (precum EAP1045 și EAP1248). Aceste inițiative nu doar că securizează materialele aflate în pericol de degradare, dar fundamentează și noi instrumente de cercetare, precum hărțile interactive ale patrimoniului imaterial, oferind tezaurului național o nouă paradigmă de afirmare și accesibilitate în era digitală.

Scurt istoric

Constituirea actualei Arhive de Folclor a Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu" al USM este rezultatul unui proces de acumulare documentară întins pe parcursul

a aproape 80 de ani. Primele investigații etnografice și folclorice pe teren în spațiul dintre Prut și Nistru, consemnate în materiale manuscrise, datează din anul 1946 (unele piese izolate fiind culese chiar în 1945). Această activitate a demarat odată cu înființarea Institutului de Istorie, Limbă și Literatură în cadrul Bazei Moldovenești de Cercetări Științifice a Academiei de Științe a URSS (devenită în 1949 Filiala Moldovenească a Academiei de Științe a URSS).

Institutul structura sectoare dedicate istoriei și arheologiei, limbii și dialectologiei, precum și literaturii și folclorului. Direcțiile științifice prioritare ale noii instituții vizau cercetarea diverselor aspecte ce țin „de istorie, arheologie și etnografie; să se abordeze subiecte referitoare la geneza și evoluția limbii, literaturii, folclorului și artei populare" (Manolache & Xenofontov, 2016: 19).

Resurecția interesului față de patrimoniul cultural imaterial al românilor din Basarabia ia amploare după anul 1958, odată cu fondarea Institutului de Limbă și Literatură și, respectiv, a Sectorului de Folclor; în paralel, în organigrama Institutului de Istorie apare Secția de Arheologie și Etnografie, devenită în 1961 Sectorul de Etnografie și Studiul Artelor.

Crearea în 1969 a Secției de Etnografie și Studiul Artelor ca instituție autonomă în cadrul Academiei de Științe a Moldovei – structurată pe trei sectoare: folclor, etnografie și studiul artelor – a impulsionat semnificativ campaniile de teren și a permis extinderea colectivului de cercetători prin cooptarea de noi specialiști. Ulterior, în 1978, Sectorul de Folclor a fost reintegrat în cadrul Institutului de Limbă și Literatură, unde a funcționat până în anul 1991, când a fost constituit Institutul de Etnografie și Folclor.

După desființarea acestei din urmă entități, în anul 1999, Sectorul de Folclor a fost transferat în cadrul Institutului de Literatură și Folclor, în timp ce Sectorul de Etnografie a trecut în subordinea Institutului de Arheologie și Etnografie. O nouă reorganizare structurală a avut loc în 2006, când instituțiile respective au fost transformate în Institutul de Filologie și, respectiv, Institutul Patrimoniului Cultural. Din anul 2018, Sectorul de Folclor își desfășoară activitatea în cadrul Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu". De-a lungul întregii acestei evoluții instituționale, cercetările de teren și colectarea de materiale etnofolclorice au continuat neîntrerupt, lăsând posterității mărturii de o valoare incontestabilă pentru patrimoniul imaterial românesc.

Culegerea folclorului pe principii moderne a necesitat eforturi considerabile: planificarea și realizarea cercetărilor de teren, utilizarea tehnicii de înregistrare specifice epocii (magnetofoane portative, aparate de fotografiat), descifrarea materialelor colectate, transcrierea acestora în caiete și legarea lor în volume manuscrise. Analiza documentelor de arhivă demonstrează că, între anii 1960 și 1990, mai multe generații de folcloriști și etnologi de la Academia de Științe a Moldovei, alături de studenți ai facultăților de filologie din republică, au efectuat investigații sistematice pe teren. Acestea au acoperit localitățile din Republica Moldova, dar și o serie de comunități românești din Ucraina (regiunile Cernăuți, Odesa, Mîkolaiv, Transcarpatia, Kirovohrad, Vinița, Donețk, Dnipropetrovsk), Federația Rusă (ținuturile Krasnodar, Omsk și Primorie) și Asia Centrală.

Materialele înregistrate, descifrate și sistematizate erau predate spre păstrare în Fondul de Folclor al Arhivei Științifice Centrale a Academiei de Științe a Moldovei. Fixarea pe suport a materialului de teren nu a urmărit niciodată un scop comercial, ci a servit exclusiv identificării elementelor de patrimoniu național. Acest obiectiv s-a realizat prin tezaurizarea și studierea acestora, evaluarea factorilor de risc ce le-ar putea periclita existența, stabilirea măsurilor de salvgardare a patrimoniului cultural imaterial și diseminarea rezultatelor prin editarea de monografii și antologii de folclor.

Istoria cercetărilor de teren confirmă faptul că, inițial, colectarea materialelor se realiza „la auz", prin transcriere directă în caiete. Începând cu anul 1959, odată cu achiziționarea primelor magnetofoane, au fost introduse imprimările pe bandă magnetică (în format analogic), suporturi care impuneau condiții specifice de microclimat pentru conservare. Deficiențele financiare cronice au făcut aproape imposibilă respectarea normelor standard de păstrare, motiv pentru care s-a recurs la metode rudimentare de mentenanță – precum amplasarea unor vase cu apă în proximitatea benzilor pentru a preveni uscarea peliculei și ruperea ei în timpul derulării bobinelor sau recondiționarea prin transferarea pe alte medii de stocare.

Din păcate, după descifrarea informației și transcrierea acesteia în volume manuscrise, o mare parte a benzilor magnetice a fost fie distrusă, fie reutilizată pentru noi înregistrări. Această practică a generat o pierdere iremediabilă atât pentru fondul de documente sonore, cât și pentru posibilitatea de a reevalua obiectiv fidelitatea textelor consemnate. În prezent, ca o consecință a acestor gestionări deficitare a patrimoniului cultural, Sectorul de Folclor mai are în custodie puțin peste 500 de benzi magnetice conținând materiale de teren colectate strict de folcloriști. Numărul acestora ar fi putut fi considerabil mai mare dacă s-ar fi implementat din timp strategii coerente de conservare.

Timp de 72 de ani, aceste materiale au constituit baza documentară a Fondului de Folclor al Arhivei Științifice Centrale a Academiei de Științe a Moldovei. Abia în anul 2018, odată cu implementarea primului proiect de digitizare specializată cu finanțare europeană, manuscrisele de folclor au fost transferate la Institutul de Filologie Română, fiind amplasate într-un spațiu special amenajat pentru a găzdui Arhiva de Folclor a instituției.

În activitatea de colectare a materialelor etnofolclorice au fost angajați, de-a lungul timpului, cercetătorii din cadrul institutului, precum și numeroase cadre didactice și studenți. Printre primii culegători se numără scriitorul George Meniuc, alături de Anna Varenieva și V. Voitovschii (studenți ai Institutului Pedagogic Moldovenesc de Stat, redenumit în 1955 „Ion Creangă"), Maria Spatari, Maria Ipatii-Savin (devenită ulterior cercetătoare în domeniu), Nata Cebotari, Maria Serbin, Maria Barcari, Nina Lucavșciuc, E. Mocreac, G. Grițco (student la Colegiul Veterinar din Cricova), M. Ilița și V. Serbul.

Măsurile de conservare și recondiționare a unităților arhivistice

Primele demersuri de digitizare a fondului de manuscrise al Arhivei de Folclor au început în anul 2008. În această perioadă, s-au purtat tratative pentru susținerea tehnică a procesului cu Întreprinderea de Stat „Institutul de Dezvoltare a Societății Informaționale" (IDSI), entitate fondată pe structura fostului Centru de Resurse și Rețele Informaționale al Academiei de Științe a Moldovei. Deși a fost redactată o primă propunere de proiect axată pe recondiționarea și scanarea unităților arhivistice, inițiativa nu s-a materializat în acel moment.

Ideea salvgardării digitale a rămas însă o prioritate pentru cercetătorii Sectorului de Folclor – Maria Mocanu, dr. Ana Graur și subsemnata. În anul 2009, acestea au reluat proiectul, reformulând propunerea pentru a fi înaintată în cadrul concursului de proiecte instituționale de cercetare fundamentală și aplicativă organizat de Academia de Științe a Moldovei.

Ca urmare, în anul 2010 a demarat proiectul 11.817.07.10F, intitulat *Constituirea Arhivei Naționale de Folclor a Academiei de Științe a Moldovei (Digitizarea și recondiționarea fondului arhivistic documentar și de magnetofon)*. Obiectivul acestui demers ambițios a constat în revitalizarea fondului de materiale etnofolclorice prin scanare și recondiționare. Totuși, deficitul de specialiști și limitările financiare au permis doar inițierea acestui proces complex, iar utilizarea unor resurse tehnice învechite a împiedicat o conversie digitală integrală. În cadrul acestui proiect s-a reușit digitizarea a 134 de volume manuscrise și a 56 de casete audio.

Pe lângă aceste activități de salvare a suporturilor vechi, în anul 2011 a început o campanie amplă de colectare a înregistrărilor de creație populară existente în Republica Moldova. În urma acestor acțiuni, fondul a fost îmbogățit cu materiale valoroase donate de specialiști de renume, precum Victor Ghilaș, Iulian Filip, Maria Mocanu, Tudor Colac, Victor Cirimpei, Pavel Popa și Ștefan Sofronovici. De asemenea, au fost integrate fondul muzicologului Petru Stoianov și cel al minorităților naționale (preluat de la Institutul Patrimoniului Cultural), alături de înregistrări ale unor evenimente culturale cu impact etnologic, puse la dispoziție de secțiile raionale de cultură din Ungheni, Ialoveni, Hâncești, Râșcani, Basarabeasca și Cahul. Un rol benefic în dinamizarea proiectului l-a avut și reluarea cercetărilor pe teren în câteva localități din Republica Moldova și din regiunea Cernăuți.

Acest efort instituțional susținut a culminat, la finele anului 2014, cu fondarea oficială a Arhivei de Folclor ca subdiviziune în cadrul Sectorului de Folclor al Institutului de Filologie. Așa cum s-a menționat anterior, sprijinul european din 2018 a permis relocarea fizică a manuscriselor de la Arhiva Științifică Centrală, procesul de extindere continuând și în 2019. În acel an, patrimoniul

instituției a fost suplimentat cu fondurile de manuscrise și înregistrări sonore ale fostului Sector de Dialectologie și Fonetică Experimentală (în prezent Sectorul de Istorie a Limbii, Dialectologie și Onomastică).

În urma procesului de recondiționare și reamenajare a spațiului (realizat, de asemenea, prin intermediul finanțării europene), actuala Arhivă de Folclor este structurată în trei compartimente:

- **Fondul manuscriptic**, estimat la 455 de volume-manuscris și peste 860 de caiete de teren, include două mari colecții:
  - ✓ *Colecția etnofolclorică a Institutului de Limbă și Literatură:* cuprinde 400 de volume (fiecare având între 100 și 500 de file) și peste 100 de caiete de teren cu materiale de o valoare patrimonială inestimabilă: descrieri etnografice, texte folclorice, fotografii și desene ale elementelor de artă tradițională; datele au fost culese pe teren între anii 1945 și 1991 de mai multe generații de folcloriști, etnologi și studenți filologi din comunitățile românești din Republica Moldova, Ucraina (regiunile Transcarpatia, Odesa, Cernăuți, Mîkolaiv, Kirovohrad) și Federația Rusă (ținutul Krasnodar);
  - ✓ *Colecția dialectologică a Institutului de Limbă și Literatură:* reunește 55 de volume (de câte 200-500 de file) cu materiale dialectale și etnografice axate pe particularități de fonetică, gramatică și lexicologie, realizate în baza unui chestionar restrâns de 178 de întrebări; 663 de caiete de teren cu date dialectale destinate elaborării *Atlasului lingvistic moldovenesc* (ALM), culese de echipa de dialectologi între anii 1957 și 1965 din 240 de localități (puncte cartografice pe hărțile lingvistice ce cuprind nordul Maramureșului [regiunea Transcarpatia, Ucraina], nordul Bucovinei, Basarabia, Transnistria, sud-estul Ucrainei, nord-vestul Caucazului [ținutul Krasnodar din sudul Rusiei], Asia Centrală și ținutul Primorie al Federației Ruse), în urma aplicării unui chestionar complex cu 2548 de întrebări; 63 de caiete de teren cu materiale înregistrate între anii 1968 și 1973, destinate alcătuirii *Dicționarului onomastic moldovenesc* (DOM); 31 de caiete de teren cu materiale conținând date culese în 20 de sate românești din Basarabia și din zonele limitrofe româno-ucrainene, între 1970 și 1980, pentru *Atlasul dialectal carpatic comun* (ADCC); 6 caiete cu răspunsuri la anchetele efectuate în 18 puncte cartografice pentru realizarea *Atlasului limbilor Europei* (*Atlas Linguarum Europae*, ALE) etc.
- **Fondul fonogramic** cuprinde 630 de benzi magnetice cu materiale etnofolclorice (texte ale folclorului literar, tradiții, obiceiuri, rituri, informații de interes etnografic și socio-cultural, probe ale repertoriului etnomuzical și etnocoregrafic), înregistrate pe teren în perioada 1959-1995, și 658 de benzi magnetice (*Arhiva fonogramică a graiului popular*) cu aproximativ 3000 de sociotexte dialectale și etnografice, destinate cu precădere cercetării sintaxei, foneticii sintactice și stilisticii limbii vorbite la nivel dialectal, imprimate între anii 1957 și 1969. Acest material sonor acoperă graiurile în limbile română, bulgară și găgăuză ale comunităților din sud-vestul fostei URSS, fiind structurat în patru mari colecții:
  - ✓ *Colecția folclorică a Institutului de Limbă și Literatură;*
  - ✓ *Colecția Stoianov;*
  - ✓ *Colecția minorităților (bulgari, găgăuzi);*
  - ✓ *Colecția dialectologică a Institutului de Limbă și Literatură*.
- **Fondul digital** integrează variantele electronice ale colecțiilor de manuscrise și sonore, obținute în urma proceselor de salvgardare prin digitizare implementate prin granturile cu finanțare europeană (detaliate în secțiunea următoare). În prezent, fondul de manuscrise digitalizate reunește copiile a 358 de volume manuscrise din colecția folclorică (însumând 1297 de caiete, cu un total de 140.196 de pagini scanate), 55 de volume ce cuprind 473 de caiete legate cu materiale dialectale și etnografice, precum și 726 de caiete de teren cu date dialectale, totalizând 137.436 de fișiere. La rândul său, fondul audio digitalizat stochează 1392 de fișiere audio, provenite din transpunerea digitală a 372 de benzi din colecția folclorică, 38 de benzi din colecția minorităților, 80 de benzi din colecția Stoianov și 658 de benzi din colecția dialectologică.

Salvgardarea specializată a materialelor de folclor

Un pilon fundamental în salvgardarea materialului de arhivă l-a constituit implementarea succesivă a două proiecte de anvergură cu finanțare externă: EAP1045, intitulat *„Saving the folkloric archival material preserved in Chișinău, Republic of Moldova”* (https://eap.bl.uk/project/EAP1045) (director de proiect: dr. hab. Victor Ghilaș), și EAP1248, *„Saving the dialectological and ethnographic archival material preserved in Chișinău, Republic of Moldova”* (https://eap.bl.uk/project/EAP1248) (director de proiect: dr. Mariana Cocieru). Granturile au fost oferite de British Library (Biblioteca Națională a Regatului Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord) prin intermediul *Endangered Archives Programme* (EAP), cu susținerea financiară a fondului caritabil Arcadia. La realizarea activităților de digitizare au fost antrenați cercetătorii din cadrul Institutului Patrimoniului Cultural și ai Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu”. Primul proiect s-a desfășurat în perioada februarie 2018 – ianuarie 2019, iar cel de-al doilea a demarat în septembrie 2019 și s-a încheiat în martie 2021.

Miza principală a acestor granturi a fost asigurarea viabilității patrimoniului cultural imaterial prin conservarea digitală a documentelor manuscrise și a înregistrărilor audio, acestea constituind probe obiective privind autenticitatea, calitatea și cantitatea culturii populare din perioada 1945-1990. În urma proceselor de scanare, prelucrare și încărcare online, tezaurul documentar poate fi consultat gratuit, în scopuri noncomerciale, atât pe platforma web dedicată proiectului (https://folclor-dialectologie.md), cât și în depozitul digital al British Library (https://eap.bl.uk).

Ce reprezintă *Endangered Archives Programme*?

Acest program global de susținere a proiectelor destinate salvgardării patrimoniului material și imaterial aflat în pericol a fost lansat în anul 2004. De la înființare și până în prezent, inițiativa a finanțat peste 400 de proiecte în 90 de țări, acoperind mai mult de 100 de limbi și sisteme de scriere. În acest interval, prin intermediul programului au fost digitizate peste opt milioane de pagini (imagini) și 25.000 de înregistrări sonore.

Endangered Archives Programme este susținut financiar de fondul caritabil Arcadia, înființat în anul 2002 de către filantropii Lisbet Rausing și Peter Baldwin. Pe lângă protejarea bunurilor culturale periclitate, organizația finanțează conservarea ecosistemelor naturale și promovează accesul deschis la colecțiile salvgardate. Misiunea dezinteresată a fondului Arcadia constă în punerea sa în serviciul umanității prin prezervarea memoriei istorice și a mediului înconjurător aflat în declin. Fondatorii își propun să redea comunităților atât reperele identitare, cât și habitatul natural:

„What we want to preserve remains fragile, small and dispersed. But if we do not protect it – if it vanishes forever – then future generations will have no base from which to build a vibrant, resilient, green future” (Ceea ce dorim să păstrăm rămâne fragil, mic și dispersat. Dar dacă nu îl protejăm – dacă dispare pentru totdeauna –, generațiile viitoare nu vor avea nicio bază de la care să construiască un viitor vibrant, rezilient și verde – *trad. n.*) (https://www.arcadiafund.org.uk).

În aceeași ordine de idei, programul de salvare a documentelor de arhivă contribuie direct la reactualizarea cunoștințelor despre trecut:

„The Endangered Archives Programme captures forgotten and still not written histories, often suppressed or marginalised. It gives voice to the voiceless: it opens a dialogue with global humanity’s multiple pasts. It is a library of history still waiting to be written” (*Endangered Archives Programme* surprinde istorii uitate și încă nescrise, adesea suprimate sau marginalizate. Dă glas celor fără de voce și deschide un dialog cu trecuturile multiple ale umanității globale. Este o bibliotecă a unei istorii care încă așteaptă să fie scrisă – *trad. n.*), subliniază Lisbet Rausing, cofondatoarea programului.

Politica accesului deschis (*Open Access*), promovată consecvent pe platformele programului și ale proiectelor finanțate, elimină barierele financiare sau geografice din calea cunoașterii. Utilitatea acestei abordări este inestimabilă pentru optimizarea deciziilor economice, îmbunătățirea procesului educațional, informarea corectă a cetățenilor, dezvoltarea cercetării academice și stimularea inovației bazate pe resurse comune.

Din această perspectivă, *Endangered Archives Programme* (EAP) își fundamentează activitatea pe câteva obiective și principii-cheie:

- **Conservarea globală și accesibilitatea:** Salvarea patrimoniului cultural documentar la nivel mondial și punerea lui gratuită la dispoziția unui public cât mai larg. După procesare, versiunile digitale sunt stocate și pot fi accesate liber atât prin intermediul instituțiilor partenere din teritoriu, cât și pe portalul oficial al British Library, ale cărui instrumente de indexare și căutare facilitează identificarea rapidă a resurselor necesare pentru cercetare sau documentare.
- **Consolidarea capacităților locale:** Îmbunătățirea competențelor instituționale din țările de origine prin implicarea obligatorie a partenerilor de arhivă locali în propunerile de proiect. Granturile subvenționează inclusiv formarea profesională a personalului local, acoperind atât managementul colecțiilor, cât și instruirea tehnică în digitizare (prin organizarea de ateliere cu experți sau stagii de pregătire specializate).
- **Criterii stricte de eligibilitate:** În procesul de evaluare a proiectelor, prioritate au aplicațiile din regiunile cu economii emergente sau în curs de dezvoltare, vizând arhive, fonduri sau colecții personale aflate într-un stadiu avansat de degradare fizică, neglijare ori risc de distrugere.
- **Profilul cronologic și tipologic al materialelor:** Fondurile digitizate cuprind tipărituri rare, periodice, manuscrise, documente administrative, materiale vizuale, fotografii, piese de artă plastică și înregistrări audio. Ca regulă generală, materialele trebuie să fie anterioare mijlocului secolului al XX-lea – perioadă asociată adesea cu etapele preindustriale sau tradiționale ale unei societăți –, deși sunt acceptate și arhive care depășesc acest prag temporal, cu condiția ca nucleul documentar să reflecte perioada vizată.
- **Principiul suveranității arhivistice:** Un pilon fundamental al programului stipulează că materialul original (analogic) rămâne în totalitate în țara de origine. Rolul subvențiilor anuale este de a finanța localizarea colecțiilor periclitate, transferul lor (acolo unde este necesar și posibil) într-o arhivă locală adecvată, crearea copiilor digitale și depunerea acestora în dublu exemplar: la instituția gazdă din țara de origine și în baza de date a British Library.

Care sunt cerințele pentru digitizare și ce se întâmplă cu colecțiile digitale?

Pentru a asigura viabilitatea și valorificarea optimă a patrimoniului documentar, *Endangered Archives Programme* impune beneficiarilor respectarea unor standarde tehnice riguroase, a normelor etice și a cadrului legal privind drepturile de autor.

Standarde tehnice de digitizare:

Pentru materialele manuscrise sau fotografice, programul solicită crearea de imagini în format TIFF uncompressed (folosit pentru conservarea pe termen lung / *long-term preservation*). Versiunile destinate consultării publice online și indexării pe site-ul EAP sunt comprimate în format JPEG, având o rezoluție standard de 300 dpi (suficientă pentru activitățile de cercetare). În cazul documentelor audio, standardul minim acceptat este de 44.1 kHz / 16-bit pentru fișierele digitale native și de 96 kHz / 24-bit pentru digitizarea benzilor sau suporturilor analogice.

Regimul stocării și distribuția copiilor:

Rezultatele fiecărui proiect se materializează în cel puțin două copii de siguranță. Copia master de arhivă (originalul digital de rezoluție maximă) rămâne în mod obligatoriu în țara de origine, fiind depusă într-o instituție de profil autorizată. O copie secundară de rezervă (*backup*) este transmisă către British Library. Dacă utilizatorii externi solicită imagini la o calitate superioară celei disponibile pe platformă (300 dpi JPEG), cererile sunt redirecționate către deținătorii legali ai arhivelor fizice originale din țară.

Drepturile de autor și protecția datelor:

Obținerea tuturor permisiunilor legale înainte de demararea proiectului cade în responsabilitatea exclusivă a aplicantului. Drepturile de autor asupra materialelor rămân neschimbate,

la titularii lor inițiali. Accesul la colecții prin intermediul portalului EAP este permis strict în scopuri de cercetare, educație sau documentare personală.

Dimensiunea etică și respectul comunitar:

Comitetul Tehnic al EAP monitorizează constant modul în care sunt consultate resursele, asigurându-se că sunt respectate valorile identitare ale comunităților din care provin materialele. Indiferent de statutul juridic al drepturilor de autor, este strict interzisă modificarea, alterarea sau utilizarea abuzivă a documentelor salvgardate în detrimentul persoanelor sau grupurilor vizate.

Valorificarea arhivei digitizate prin proiectul AccessChRoM

Finalitatea digitizării nu se epuizează în conservarea preventivă, ci în reintegrarea fondului salvgardat în circuitul științific și public. Această etapă se concretizează în prezent prin proiectul bilateral *AccessChRoM*, în cadrul căruia arhiva digitizată a Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu" devine sursă primară pentru o hartă digitală interactivă, cu acces deschis, dedicată obiceiurilor de naștere din spațiul Moldovei istorice. Spre deosebire de arhivarea clasică, organizată pe genuri folclorice și colecții instituționale (Ilyefalvi, 2018: 218), platforma structurează informația după criteriul geografic: din materialele manuscrise și sonore digitizate sunt selectate, prin colaborarea dintre etnologi și dialectologi, cele mai relevante atestări ale practicilor rituale din peste 60 de localități de pe ambele maluri ale Prutului, însoțite de fotografii, descrieri etnologice și fragmente audio de arhivă ce pot fi ascultate direct pe site. Variantele fonetice locale și termenii regionali, transcriși după înregistrările dialectologice (cf. Olariu et al., 2024), întregesc fiecare descriere, conferind demersului o dimensiune etnolingvistică inedită și un caracter incluziv, prin care utilizatorii își pot recunoaște propriile forme de grai. Comparația de tip „oglindă" dintre fondurile celor două arhive – cea de la Chișinău și Arhiva de Folclor a Moldovei și Bucovinei de la Iași – permite evidențierea similitudinilor și a diferențelor de mentalitate legate de naștere și de creșterea copilului, restituind unitatea unei regiuni etnografice ce transcende granița politică. Pe lângă harta interactivă, rezultatele digitizării vor fi valorificate într-un ghid cultural, tipărit și în format PDF, structurat conform modelului riturilor de trecere. Prin aceste instrumente, arhiva digitizată trece din regimul pasiv, custodial, al depozitului destinat exclusiv specialiștilor, către un model participativ, de tip community-driven (Heimo & Hänninen, 2019), în acord cu imperativele Științei Deschise și ale Științei Cetățenești (Open Science, Citizen Science) asumate la nivel european.

Concluzii

Reconstituirea diacronică a reperelor care au marcat geneza și consolidarea Arhivei de Folclor a Institutului de Filologie Română „Bogdan Petriceicu-Hasdeu" al Universității de Stat din Moldova relevă o dublă determinare a destinului patrimoniului etnofolcloric basarabean. Pe de o parte, condițiile istorice specifice spațiului dintre Prut și Nistru au favorizat conservarea îndelungată a formelor de viață tradițională, sedimentate într-un fond documentar dens, de o valoare științifică incontestabilă; pe de altă parte, aceleași transformări ale modernității au accelerat metamorfoza sau dispariția unor fenomene etnosociale, transferând asupra arhivei responsabilitatea de a păstra mărturia a ceea ce realitatea cotidiană nu mai reproduce. Tocmai această tensiune conferă demersului arhivistic o miză ce depășește simpla acumulare de documente.

În acest context, vulnerabilitatea fizică a suporturilor analogice – manuscrisele fragile și benzile magnetice supuse degradării – a impus tranziția de la arhivarea convențională la salvgardarea digitală. Proiectele internaționale EAP1045 și EAP1248, derulate în parteneriat cu British Library și cu susținerea financiară a fondului Arcadia, au constituit momentul de cotitură al acestui parcurs: ele au asigurat prezervarea pe termen lung a materialelor amenințate cu pieirea și, simultan, au integrat tezaurul local într-un circuit internațional al accesului deschis, sporindu-i vizibilitatea și credibilitatea științifică.

Salvgardarea nu reprezintă însă o finalitate în sine, ci premisa unei etape superioare – aceea a valorificării. Așa cum o demonstrează proiectul bilateral AccessChRoM, fondul digitizat încetează să mai fie un depozit pasiv, accesibil cu precădere specialiștilor, și devine sursa unui instrument dinamic, structurat după criterii geografice și etnolingvistice, deschis deopotrivă cercetătorilor și

publicului larg. Prin această reconversie, arhiva trece de la regimul custodial al conservării la unul participativ, orientat spre comunitate, în consonanță cu paradigmele Științei Deschise și ale Științei Cetățenești asumate la nivel european.

În definitiv, digitizarea nu trebuie înțeleasă ca un act tehnic singular, ci ca un proces continuu de adaptare instituțională, în cadrul căruia extinderea bazelor de date, integrarea resurselor nativ digitale (*born-digital*) și valorificarea lor publică se condiționează reciproc. Cazul Arhivei de Folclor a Institutului „Bogdan Petriceicu-Hasdeu" confirmă astfel că modernizarea tehnologică, departe de a eroda memoria colectivă, îi poate asigura continuitatea și o poate reintegra, într-un format viu și accesibil, în patrimoniul cultural comun al celor două maluri ale Prutului și, prin extensie, în cel european.

BIBLIOGRAPHY:

1. BUZILĂ, Varvara. *Salvgardarea patrimoniului cultural imaterial*. În: *Akademos. Revistă de Ştiinţă, Inovare, Cultură şi Artă*. 2010, nr. 2(17), pp. 44-48.
2. CAVRUC, Valeriu; POSTICĂ, Gheorghe. *Salvgardarea Patrimoniului Cultural Naţional al Republicii Moldova*. În: *Akademos. Revistă de Ştiinţă, Inovare, Cultură şi Artă*. 2010, nr. 2(17), pp. 38-43.
3. HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Mouton & Co., 1976.
4. HEIMO, Anne; HÄNNINEN, Kirsi. *Constructing Our Own Heritage: Participatory, Community and Spontaneous Archives and Digitally Born Heritage*. În: HAKAMIES, Pekka; HEIMO, Anne (eds.). *Folklore in the Digital Age*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica (Folklore Fellows' Communications, 316), 2019, pp. 110-131.
5. ILYEFALVI, Emese. *The Theoretical, Methodological and Technical Issues of Digital Folklore Databases and Computational Folkloristics*. În: *Acta Ethnographica Hungarica*. 2018, vol. 63, nr. 1, pp. 209-258.
6. MANOLACHE, Constantin; XENOFONTOV, Ion. *Instituționalizarea ştiinţei academice în RSS Moldovenească (1946-1960)*. În: *Akademos. Revistă de Ştiinţă, Inovare, Cultură şi Artă*. 2016, nr. 1, pp. 16-22.
7. MANOVICH, Lev. *The Language of New Media*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001.
8. NORA, Pierre. *Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire*. În: *Representations*, Special Issue: Memory and Counter-Memory. 1989, nr. 26, pp. 7-25.
9. OLARIU, Florin-Teodor; COHAL, Alexandru Laurențiu; BOTOȘINEANU, Luminița; OLARIU, Veronica; LUCA, Ramona; BEJINARIU, Silviu-Ioan. *Making Linguistic Resources Accessible. The Audio Archive of the „New Romanian Linguistic Atlas by Regions. Moldova and Bukovina"*. În: VASILESCU, Anca; GÎFU, Daniela; TUFIȘ, Dan; CRISTEA, Dan (eds.). *Linguistic Resources and Tools for Natural Language Processing. Proceedings of the 18th International Conference of ConsILR*. Iași: Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2024, pp. 199-214.
10. UNESCO. *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO, 2003.

Notă: This work was supported by a grant of the Ministry of Education and Research, the Romanian National Authority for Scientific Research, UEFISCDI, project number PN-IV-PCB-RO-MD-2024-0360.

CHILDHOOD AS MORAL METHOD: BRITISH FANTASY, AMERICAN REALISM, AND THE READER'S ETHICAL AWAKENING IN ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND AND THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN

Cristina Lucia Andreescu (Vezeteu)
PhD Student, "Ovidius" University of Constanța

Abstract: *This article examines the moral function of childhood perspective in Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland and Mark Twain's The Adventures of Huckleberry Finn. Although the two works belong to very different literary traditions—Victorian fantasy and American realism—they share a striking narrative strategy: both place a child at the center of a world whose adult systems of meaning have become unstable, absurd, or morally compromised. Carroll's Alice enters a world in which language, authority, and social rules repeatedly lose coherence. Twain's Huck, by contrast, moves through a recognizable social landscape where law, religion, custom, and conscience have been shaped by slavery and racial injustice.*

The article argues that neither text offers a simple moral lesson. Instead, both works involve the reader in the difficult labor of moral interpretation. Drawing on reader-response theory, particularly the work of Wolfgang Iser and Louise Rosenblatt, the study suggests that the ethical force of these novels lies in the interpretive activity they require. Alice and Huck do not merely represent childhood innocence. They function as narrative instruments through which readers are invited to confront the absurdity of authority, the corruption of inherited values, and the instability of moral judgment itself.

Keywords: *childhood perspective; reader response; moral education*

Introduction: The Child Who Makes the Adult World Visible

What does a reader learn from a novel whose central consciousness belongs to a child? The obvious answer would be innocence, but that answer becomes inadequate almost immediately when applied to *Alice's Adventures in Wonderland* and *The Adventures of Huckleberry Finn*. Childhood in literature is often associated with imagination, openness, vulnerability, and moral freshness. Carroll and Twain, however, do something more demanding. Alice and Huck are not simply innocent observers moving through strange worlds. They make those worlds strange by refusing, or failing, to accept adult authority as natural.

At first sight, the two novels appear to belong to incompatible literary territories. Carroll's *Alice* belongs to Victorian fantasy, literary nonsense, and the playful destabilization of language. Twain's *Huckleberry Finn* belongs to American realism, vernacular narration, and the historical violence of slavery. Alice falls into a dreamlike world where rules multiply without becoming reasonable. Huck travels along the Mississippi through a world whose rules are painfully real, socially enforced, and morally corrupt.

Yet both novels lead the reader toward the same central problem: how can moral judgment be formed when the world that claims authority is itself unreliable? Alice confronts nonsense disguised as order. Huck confronts injustice disguised as morality. In both cases, childhood becomes more than a theme or a character type. It becomes a literary method.

This argument becomes clearer when placed in relation to reader-response criticism. Wolfgang Iser argues that a literary text does not simply contain a completed meaning waiting to be extracted. Rather, the text offers a "potential effect" that is realized through the act of reading (Iser x). Louise Rosenblatt makes a similar claim from an educational perspective, insisting that literary experience is not passive absorption but active personal engagement, in which the reader "counts for at least as much as the book or poem itself" (Rosenblatt vi). These theoretical positions are essential to the present reading of Carroll and Twain. The moral force of both novels does not lie in direct instruction. It lies in the reader's active confrontation with ambiguity, contradiction, and ethical discomfort.

In *Alice's Adventures in Wonderland*, the child's perspective is placed under pressure from the beginning. Alice enters Wonderland with the habits of a well-trained Victorian child. She tries to be polite. She attempts to remember lessons. She wants to answer questions correctly. She assumes, at least at first, that conversation should follow rules and that authority should make sense. Wonderland repeatedly turns these habits against her.

This is not a world without rules. On the contrary, Wonderland is crowded with rules, commands, procedures, corrections, and verbal rituals. The problem is that these rules are unstable, arbitrary, or aggressively misapplied. Alice does not encounter freedom in any simple sense. She encounters a distorted version of order.

The Caterpillar's question, "Who are you?" marks one of the first major moments in which identity becomes unstable. Alice answers that she hardly knows, since she has changed several times that day; when asked to explain herself, she says that she cannot explain herself because she is "not myself" (Carroll 70). The scene is comic, but it is also philosophically and pedagogically precise. Alice is not merely confused about size. She is being forced to recognize that identity, language, and self-explanation do not fit together as neatly as adult education often assumes.

The Mad Tea Party develops this problem even further. Alice arrives at a table where there is visibly "plenty of room," yet the Hatter and the March Hare immediately cry, "No room! No room!" (Carroll 109–10). The scene turns social convention into verbal aggression. Hospitality becomes exclusion; conversation becomes combat. When Alice objects to the Hatter's personal remark about her hair, she appeals to ordinary politeness, but ordinary politeness has little force in Wonderland. Soon afterward, the exchange moves toward the famous distinction between saying what one means and meaning what one says (Carroll 112). This is more than verbal play. Carroll dramatizes the difficulty of assuming that intention, expression, and interpretation naturally coincide.

Jean-Jacques Lecercle's reading of Carrollian nonsense is useful here because it prevents us from treating Wonderland as mere chaos. For Lecercle, nonsense is structured by a tension between subversion and support. It does not simply destroy rules; it exposes their instability by pushing them to excess. His observation that Alice remains largely polite and cooperative while the creatures around her are "gruff, argumentative, insulting and generally unjust" is especially revealing (Lecercle 112). Nonsense, then, does not abolish order. It shows how fragile order becomes when rules are detached from mutual recognition.

Wonderland's conversations reveal a moral problem inside language itself. Rules can be invoked without being shared. Politeness can be demanded by characters who refuse to practice it. Authority can speak in the tone of certainty while producing only confusion. Carroll's nonsense is therefore not merely comic distortion. It is a way of testing the moral reliability of the systems through which children are taught to understand the adult world.

The trial scene sharpens this critique of authority. The court has all the external signs of institutional order: a judge, a jury, witnesses, evidence, and procedure. Yet the proceedings are absurd from beginning to end. Lecercle reads the trial as an instance of "the institutional violence of language," where rhetoric and sophistry become tools of arbitrariness (Lecercle 90). The King's sudden invention of "Rule Forty-two" is especially important. He attempts to use the appearance of law to silence Alice, but Alice recognizes the rule as invented. Her resistance matters because she has learned not to reject all orders, but to distinguish legitimate order from theatrical authority.

Alice's final dismissal of Wonderland as "nothing but a pack of cards" should not be read simply as the moment when she wakes from a dream. It is also a moment of interpretive demystification. Earlier, when she first encounters the Queen, Alice tells herself that the royal figures are "only a pack of cards" and that she need not be afraid of them (Carroll 133). The final scene completes that recognition. Once authority is exposed as theatrical, arbitrary, and hollow, it loses its power to intimidate.

For the reader, Carroll's moral lesson remains indirect. The novel never announces, in didactic form, that one should question authority. Instead, it places the reader in a world where authority repeatedly fails to justify itself. Alice matters because she has not yet learned to normalize absurdity. She still expects language to communicate, rules to cohere, and authority to mean something.

Wonderland teaches her—and the reader—that moral and intellectual maturity may begin with the refusal to accept empty authority as natural.

If Alice confronts absurd authority, Huck confronts immoral authority. In Twain's novel, the problem is not that rules fail to make sense. The problem is that they make sense within a corrupt social order. Huck has been taught that slavery is normal, that Jim is property, and that helping him escape is wrong. The central conflict of the novel emerges because Huck's socially trained conscience and his human sympathy do not move in the same direction.

This is why Jonathan Bennett's essay "The Conscience of Huckleberry Finn" is so valuable for this discussion. Bennett distinguishes between moral judgment and sympathy, arguing that a person may accept a "bad morality" while feeling sympathy that pulls him in the opposite direction (Bennett 2). Huck's case illustrates this conflict with unusual clarity. His "bad morality" is the slaveholding morality of his society. Huck believes that turning Jim in would be the right thing to do, not because he is naturally cruel, but because his conscience has been trained by a morally corrupt world.

The episode near Cairo demonstrates this conflict with painful precision. Huck becomes distressed when he realizes that Jim is close to freedom and that he, Huck, is responsible for helping him. His conscience asks what Miss Watson has done to deserve such treatment, and he resolves to paddle ashore and tell. Once he makes the decision to betray Jim, he feels "easy and happy and light as a feather" (Twain 129–30). The detail is devastating. Huck feels relief not when he chooses justice, but when he prepares to obey injustice. Twain's realism exposes how deeply social morality can deform the inner life.

Bennett emphasizes the irony of this situation: from Huck's perspective, betraying Jim appears conscientious, while helping him appears weak and sinful; from the reader's perspective, the moral values are reversed (Bennett 3–4). This reversal places the reader in an active ethical position. We must judge Huck's conscience, not merely observe it. Twain does not offer the comfort of a child who naturally knows right from wrong. Huck's moral greatness is partial, conflicted, and fragile. He does the right thing while believing that he is doing wrong.

The later "go to hell" episode deepens this moral inversion. Huck writes a letter to Miss Watson revealing Jim's location and initially feels "washed clean of sin" (Twain 295). Yet as he remembers Jim's kindness, their shared journey, and Jim's loyalty, the abstract category of "runaway slave" gives way to personal recognition. Huck tears up the letter and accepts what he believes to be damnation. The power of the scene lies in the fact that Huck still lacks the language of moral theory. He does not articulate a doctrine of equality. He does not deliver an abolitionist argument. He does not even fully understand the moral implications of his action. Instead, memory and attachment break through the false morality he has inherited.

This is where Twain's realism becomes ethically demanding. The novel does not simply condemn slavery as an external institution. It shows how slavery invades conscience, language, religion, and social feeling. Huck's crisis is not only about whether he will help Jim. It is about whether a child can become morally better than the world that has educated him.

The comparison between Alice and Huck becomes sharper when read through Iser and Rosenblatt. Both critics challenge passive models of reading. For Iser, literary meaning is not simply delivered by the text; it is produced through the reader's active engagement with what the text structures, withholds, and leaves open. His theory of blanks and negations is especially relevant here because both Carroll and Twain leave moral meaning incomplete. The reader must connect what the child sees, what the child misunderstands, and what the adult world reveals about itself.

Iser describes blanks as structures that "must and can only be supplied by the reader's ideational activity" (Iser 217). In both novels, the child's partial understanding creates precisely such blanks. Alice does not fully explain Wonderland's institutional absurdity; she experiences it. Huck does not fully understand the moral meaning of his refusal to betray Jim; he lives through it. The reader must do the interpretive work that the child cannot complete. Meaning, in this sense, is not delivered by the child protagonist. It emerges from the tension between childhood perception and adult interpretation.

Rosenblatt's educational theory helps explain why this matters pedagogically. She warns against reducing literature to something students merely know "about," as if books were objects to summarize, classify, or define (Rosenblatt 71). Instead, she presents literary understanding as an involved personal process, not a simple movement from text to abstract generalization (Rosenblatt 130). Carroll and Twain are valuable precisely because they resist simplified moral extraction. The reader cannot honestly reduce *Alice* to "imagination is important" or *Huckleberry Finn* to "friendship is good." Such statements are not entirely false, but they are too thin to account for the actual work the novels perform.

The deeper educational value of these works lies in the kind of judgment they require. Alice teaches readers to notice when language, authority, and social performance become disconnected from meaning. Huck teaches readers to notice when law, religion, and conscience are shaped by injustice. Both texts demand moral attention rather than moral memorization.

The ethical force of both novels depends on a form of readerly revision. Neither Alice nor Huck begins with an adequate moral vocabulary. Alice has manners, schoolroom knowledge, and a firm expectation that language should behave properly. Huck has fragments of religious instruction, social prejudice, and a conscience shaped by the slaveholding world around him. In both cases, the child's interpretive equipment is insufficient. What matters is not that the child already knows the truth, but that the child's encounter with contradiction forces the reader to revise the meanings attached to authority, obedience, and conscience.

Iser's account of negation clarifies this process. Literary negation does not merely reject familiar norms. It exposes them as incomplete and compels the reader to reassess them. When norms are displaced from their usual social function and placed inside the literary text, they become visible as problems rather than remaining invisible as habits (Iser 213). This is precisely what happens in Carroll and Twain. Wonderland takes ordinary social and linguistic conventions—politeness, lessons, rules, legal procedure—and deprives them of their usual stability. Twain's novel takes the moral language of property, religion, and social duty and places it under the pressure of Huck's relationship with Jim. In both cases, inherited assumptions stop functioning automatically.

This process is especially clear in *Alice's Adventures in Wonderland*. Alice repeatedly attempts to use the forms of knowledge available to her: recitation, politeness, logic, and obedience to procedure. Yet each of these forms becomes unreliable. The result is not a simple rejection of learning, but a critique of learning emptied of judgment. Lecercle's claim that nonsense is both conservative and revolutionary is useful here. Nonsense remains attached to rules, grammar, conversation, and authority, but it also exposes their instability by pushing them into excess (Lecercle 2–3). Carroll's fantasy does not merely liberate the child from order. It reveals that order itself must be tested. Alice's moral growth depends on her ability to recognize when rules no longer deserve obedience.

In Twain's novel, revision is more painful because it involves conscience itself. Bennett's reading is important because it prevents us from treating Huck's conscience as naturally pure. Huck's inherited morality tells him that Jim belongs to Miss Watson and that helping him escape is theft. His sympathy, however, pulls him toward Jim as a person rather than as property. Bennett's key insight is that Huck is not choosing between respectability and rebellion, but between a socially sanctioned morality and an untheorized human attachment (Bennett 3–4). Huck's goodness is therefore not the result of clear moral reasoning. It emerges when living experience places pressure on a corrupt principle.

This distinction matters for the educational argument of the article. Literature does not form moral judgment simply by presenting admirable characters and punishable villains. It forms judgment by staging situations in which readers must revise the categories through which action is understood. Huck's decision to help Jim is not framed by Huck himself as a moral victory. He experiences it as weakness, failure, and sin. The reader must therefore perform the moral correction that Huck cannot fully perform for himself. Twain's irony depends on this gap between Huck's interpretation and the reader's judgment.

Rosenblatt's understanding of literature as exploration is particularly relevant here. Reading, for her, is not passive reception but intense personal activity, through which the reader explores both the world of the text and the possibilities of his or her own response (Rosenblatt vi). In this sense, the classroom value of Carroll and Twain lies not in asking students to extract a fixed "message," but in asking them to experience the pressure of interpretive revision. The reader must ask why Alice's reasonable expectations fail in Wonderland and why Huck's conscience condemns him when he acts humanely. Such questions do not lead to easy moral slogans. They lead to the more difficult work of distinguishing between rule and justice, convention and truth, conscience and inherited prejudice.

The child's perspective thus becomes a mechanism for unsettling the reader's own moral habits. Alice and Huck do not stand above their worlds as fully enlightened figures. They are limited, confused, and often wrong. Yet through their limitations, the reader sees more sharply. Alice reveals how authority can become absurd when it loses contact with meaning. Huck reveals how conscience can become dangerous when it is trained by injustice. In both novels, the reader's ethical awakening occurs not because the child teaches directly, but because the child's partial understanding leaves unfinished work for the reader to complete.

The contrast between British fantasy and American realism is not merely a matter of genre. It is a contrast between two ways of making moral contradiction visible.

Carroll's fantasy operates through displacement. Wonderland is not Victorian society, yet it reflects Victorian anxieties about education, manners, obedience, language, and authority. The absurdity of Wonderland allows Carroll to exaggerate adult systems until their arbitrariness becomes visible. In this world, nonsense is not an escape from meaning. It is pressure placed upon meaning. Lecercle's claim that nonsense is both conservative and revolutionary is again useful: it respects rules enough to expose their breakdown yet subverts them enough to reveal their dependence on power (Lecercle 2–3).

Twain's realism works differently. It does not displace the moral problem into fantasy. It embeds the problem in history. Huck's society is recognizable, concrete, and socially organized. Its moral contradiction is not that rules are absurd, but that they are unjust. The Mississippi journey becomes a space in which Huck is slowly separated from the official values of his community and exposed to the human reality those values deny.

In both cases, however, the child's perspective produces estrangement. Alice makes the familiar rules of adult discourse look strange. Huck makes the familiar moral language of slaveholding society look monstrous. The difference is that Alice's estrangement is linguistic and institutional, while Huck's is historical and ethical. Alice asks: what if the rules do not mean anything? Huck asks: what if the rules mean exactly what society says they mean, but what they mean is wrong?

The two novels therefore offer different but complementary forms of moral education. Carroll teaches the reader to distrust authority when it becomes performative, arbitrary, or linguistically empty. Twain teaches the reader to distrust moral systems that have been socially normalized but ethically corrupted. Fantasy and realism reach the same critical end by different routes. One unsettles the grammar of authority; the other unsettles the conscience produced by society.

For contemporary Romanian readers, the reception of these novels is shaped by translation, school practices, cultural distance, and the authority of the literary canon. This article does not claim to measure Romanian reception empirically. Rather, it proposes a framework for understanding why these texts remain educationally productive in a Romanian context.

Alice's Adventures in Wonderland is often first encountered as children's fantasy, but its deeper value lies in its critique of empty authority and linguistic instability. In educational systems where students are often trained to identify correct answers, Alice's experience offers a model of critical questioning. She does not reject learning; she rejects nonsense masquerading as authority. That distinction is crucial. Carroll does not oppose education itself. He opposes the kind of education that turns language into repetition, authority into performance, and rules into empty ritual.

The Adventures of Huckleberry Finn presents a different challenge. Romanian readers approach the novel from outside the specific historical memory of American slavery. This distance can make certain aspects easier to observe, but it can also produce detachment. The novel should not

be universalized in a way that erases its American racial history. At the same time, its structure of moral conflict, the struggle between inherited prejudice and human recognition—can speak beyond its original context.

For Romanian readers, then, the comparison between Alice and Huck can produce two forms of critical literacy. Carroll encourages suspicion toward arbitrary authority, especially when authority hides behind language, rules, and ritual. Twain encourages suspicion toward socially approved injustice, especially when injustice presents itself as law, duty, or conscience. One text works through fantasy, the other through realism. One unsettles logic, the other conscience. Both require the reader to become morally active.

Alice's Adventures in Wonderland and *The Adventures of Huckleberry Finn* show that childhood in literature is not necessarily a symbol of simplicity. Alice and Huck are not morally complete figures. Alice can be impatient, confused, and proud. Huck can be inconsistent, prejudiced, and limited by his world. Their importance lies elsewhere: they are not fully absorbed into adult systems of explanation. Because of this, they expose what adults have learned to accept.

Alice reveals the absurdity of authority without meaning. Huck reveals the cruelty of morality without justice. Alice's world teaches the reader to question the language of rules. Huck's world teaches the reader to question the rules of society. Neither novel preaches. Both create situations in which the reader must judge.

This is why the two works remain powerful for literary education. They do not give students moral conclusions to memorize. They require readers to practice interpretation, empathy, suspicion, and judgment. In Rosenblatt's terms, literature becomes exploration: not passive absorption, but an encounter in which the reader's emotional, intellectual, and ethical faculties are brought into play (Rosenblatt vi, 43). In Iser's terms, the reader must assemble what the text leaves open, filling gaps that are not defects but conditions of literary meaning (Iser 217, 226).

Carroll and Twain therefore educate most deeply not by telling readers what to think, but by making neutrality difficult. Their child figures do not merely inhabit their stories. They put the adult world on trial. Alice exposes the absurdity of power when it loses contact with sense. Huck exposes the violence of morality when it loses contact with justice. The reader, drawn into both worlds, is left with the most serious task literature can offer not to receive a lesson, but to become capable of judgment.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bennett, Jonathan. "The Conscience of Huckleberry Finn." *Philosophy*, vol. 49, no. 188, 1974, pp. 123–34. Reprinted PDF.
2. Carroll, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. Thomas Y. Crowell, 1893.
3. Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Translated by David Henry Wilson, Routledge & Kegan Paul, 1978.
4. Lecercle, Jean-Jacques. *Philosophy of Nonsense: The Intuitions of Victorian Nonsense Literature*. Routledge, 1994.
5. Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. D. Appleton-Century, 1938.
6. Twain, Mark. *The Adventures of Huckleberry Finn*. P. F. Collier & Son, 1912.

FROM AUTHOR TO AI - STYLISTIC ANALYSIS OF CHATGPT'S LITERARY MIMICRY

Mihaela Rodica Despan
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: *The research proposes two case studies of ChatGPT text generation within the scope of determining if the AI-based program can reproduce canonical literary styles of two Romanian authors. The scientific endeavour aims to analyse the correspondence between the generated texts and the original author's style. Along this objective, the paper proposes a short description of how Large-Language Models operate, within the AI text generation process, in order to describe and to identify the linguistic features instrumentalised by these programs. By this means, the main principles taken into account by the present research are focusing on how these programs are able to distinguish between functional styles, content or text structures, and how accurate ChatGPT can mimic or replicate a given auctorial style. The corpus analysis falls in the stylistic linguistic description and features a compared view between the canonical literary style and the generated style, through linguistic comparisons. The case studies are put through this endeavour in regard solely to their capacity to mimic the author's style and in which degree, exclusively to the chosen texts, ChatGPT may replicate at a linguistic level the original auctorial style. Also, due to the constant influence of literary and cultural studies approaches, the research debates how the author concept gets reinterpreted in the AI era.*

Keywords: *AI literary text; AI and the author; ChatGPT; style and AI; literary AI replication*

De la autor la AI

Sub influența actuală a programelor de tip LLM (*large language models*), bazate pe inteligența artificială, care generează corpusuri de text, similare cu cele produse de utilizatori umani, creația literară devine, gradual, obiect al generării artificiale de text. Prin multitudinea de posibilități, programele pot genera texte, încadrabile în anumite stiluri funcționale, pot mima caracteristici de stil ale unor autori, pot construi texte care să pretindă originalitatea. Problemele de fond ale acestor texte se regăsesc, în funcție de textul produs, într-un areal extins de principii etice, de integritate literară, artistică sau științifică, iar evoluția permanentă a acestor programe cauzează și o problemă generală a construcției literare/lingvistice, în care falsul este perceput ca fiind real. Produsul artistic este construit artificial, se subsumează unei șablonizări tehnice și exclude orice caracteristică fundamentală a scrierii creatoare. Prin urmare, situația paradoxală apărută în urma instrumentalizării programelor AI în producerea de texte literare, determină necesitatea unei analize care să descrie modul de funcționare al acestor programe în raport cu producerea unui text literar, în raport cu reprezentarea textuală globală. Demers dublat și de analiza de corpus, bazată pe două studii de caz, ce are ca scop determinarea similarității dintre un text generat și un text construit uman, din perspectivă stilistică, în ceea ce privește stilul de autor. Astfel, textele produse de AI, de factură literară, care mimează stilul unor autori canonici, în limba română devin obiecte de studiu și pentru a determina gradele de similaritate cu stilul original, dar și pentru a identifica modul de operare al acestor programe, raportate la noțiunea de stil literar, formă lingvistică, elemente prozodice ș.a.

Programele de tip *generative pre-trained transformers*[1], expuse la baze de date complexe de text, asimilează caracteristici stilistice funcționale, reprezentări lingvistice coerente din punct de vedere structural, dar și conținuturi tematice care permit generarea unor corpusuri de text. Astfel, generarea unor corpusuri de text, realizate în urma unui *prompt*[2] uman, din diferite arii tematice, fără

[1] Tehnologia *generative pre-trained transformers* a fost lansată de Open AI și este regăsită în cel mai recent model de chatbot LLM, ChatGPT. Prin expunerea la un corpus masiv de date, ChatGPT reușește să mimeze capacitatea umană de a scrie, de a produce un text. Li, Z., Abramson, C., „Ethnography and Machine Learning Synergies and New Directions" în Pardo-Guerra, J., P., *The Oxford Handbook of the Sociology of Machine Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2025, 251.
[2] comandă.

implicarea efectivă a utilizatorului în procesul de redactare este o realitate actuală a evoluției tehnologice. Programele bazate pe inteligența artificială precum ChatGPT, Jasper, Writesonic, Claude ș.a. funcționează printr-un sistem mixt de *tokenizare* lexicală și semantică. Astfel, programele utilizează *tokenizarea* lexicală pentru a diviza un corp de text în unități funcționale și anume în subsecvențe de caracter care vizează unități lexicale întregi, afixe, elemente diacritice, spațiere, combinații de construcție morfologică[3], iar prin expunerea la structuri sintactice complexe se realizează și predicții de text. Astfel, procesul de analiză și de generare textuală nu are la bază concepte sau principii filologice sau lingvistice, iar aparenta coerență apare ca urmare a expunerii softului la un corpus generos, care permite o aplicare mai extinsă a *tokenizării*.

Procesul este aplicat uniform mai multor tipuri de texte, indiferent de stilul funcțional, fără o distincție precisă între text literar/nonliterar, între proză/poezie ș.a. În mod real există setări care să permită softului să realizeze o diferențiere între tipurile de text, care se atașează programului după procesul clasic de *tokenizare*, prin folosirea unor seturi de *embeddings* (pentru a determina sensul contextual) și prin antrenarea pe un corpus literar a unor clasificatori[4] (seturi de date etichetate pentru limbajul figurativ). Astfel, *tokenizarea* lexicală este completată de alte *tool*-uri pentru a determina o serie de caracteristici, relevante pentru soft, în legătură cu caracteristicile literar/non-literare ale unor texte. De asemenea, softul are o serie de subecvențe suplimentare care-i permite să distingă între o creație literară în proză sau în versuri. În completarea proceselor anterior menționate, pentru identificarea unor caracteristici stilistice, în poezie, programele folosesc o serie de coduri de tip (*pattern matching*), iar pentru elemente de ritm și rimă se utilizează vectorizarea[5], în raport cu o serie de texte poetice la care programul a fost expus, pentru a determina și tipul de rimă.

Evoluția rapidă a programelor bazate pe AI a determinat și posibilitatea de generare de text, în raport cu o serie de caracteristici stilistice specifice unui curent literar, unei perioade istorice, unui autor ș.a. Astfel, programele pot genera texte în proză sau în versuri în stilul unor autori consacrați, în raport cu o comandă tematică a utilizatorului uman. Stilul auctorial în reprezentările sale lingvistice este „mimat" de soft pentru a genera conținut literar artificial, care să „simuleze" apartenența textului construit la o categorie literară recunoscută. Autorul fiind înțeles ca sistem complex de caracteristici lingvistico-literare specifice, creație, dar și persona auctorială, devine obiectul unui exercițiu mimetic, care restructurează conceptul de autor și translatează noțiunea într-o realitate tehnologică contemporană.

Textele produse de programele bazate pe AI construiesc o pseudo-realitate literară, pornind de la elemente de stil ale unor modele prestabilite, care produc, prin evocarea unui *capital simbolic*[6] o copie a unei literaturi, care în sine, nu doar că respinge originalitatea, dar se opune și procesului tradițional de creației. Astfel, simulacrul, produs de AI în domeniul literar, nu este doar o copie a unei realități care nu mai are nimic original[7] ci este un sistem complex, mimetic și tehnologizat, care exploatează conceptul de *iluzio* și legitimitatea simbolică pentru a construi o formă cât mai veridică a falsului. Prin urmare, textele generate de AI au ca scop recalibrarea creației și a autorului la coordonatele sociale dictate de modificările tehnologice ale lumii contemporane, iar autorul este și el reactualizat, atât în raport cu conceptul de creator, dar și în ceea ce privește contribuția efectivă adusă creației. Implicațiile etice, dar și de natură teoretică, cu privire la textul literar generat de AI, realizat în conformitate cu reprezentări lingvistice existente care mimează stilul unui autor, sau produc variații pe teme date, accentuează o problemă post-modernă a creației literare și a raporturilor *ex homine – machina*. Cu toate că reprezentarea globală textuală, prezintă, din perspectivă lingvistică, o serie de

[3] Ramische, C., Villavicencio, A., „Computational Treatment of Multiword Expressions" în Mitkov, R. (ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 2022, 651.
[4] Carroll, C., „Towards an AI Narratology: The Possibilities of LLM Classification for the Quantification of Abstract Narrative Concepts in Literary Studies" în Slocombe, W., Liveley, G., (eds.) *The Routledge Handbook of AI and Literature*, Londra-New York, Taylor & Francis, 2024, 369.
[5] Bird, S., Heinz, J., „Phonology" în Mitkov, R. (ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 2022, 3-28 13-18.
[6] Bourdieu, P., „The Forms of Capital." în Richardson, J., (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, New York, Greenwood Press, 1986, 248.
[7] Baudrillard, J., *Simulacres et Simulation*, Paris, Éditions Galilée, 1981, 10.

elemente de construcție, care, prin comparație cu texte umane, denotă construcția artificială, în cazul textelor literare, care se abat voluntar de la norma lingvistică, diferențierea se realizează strict prin analiza lingvistică umană. De asemenea, procesul de diferențiere face uz de o serie de meta-date despre autor, stil ș.a. Elementul principal de interes, în raport cu capacitatea AI de a genera texte literare este stilul de autor, ansamblul de elemente stilistice care definește creația unui autor și care este preluat de AI în generarea de text. Prin urmare, în vederea realizării unei analize care să determine gradul de similitudine din perspectivă stilistică, între un text generat de AI și stilul specific al unui autor canonic, se vor lua în considerare doar elementele stilistice identificabile textual, la nivel lingvistic. De asemenea, în vederea realizării unei analize amănunțite se face apel la studii de stilistică, cu privire la construcțiile estetice de natură lingvistică și la studii literare, cu privire la stilurile autorilor în cauză,

Conform precizărilor formulate de Ion Coteanu[8]: *stilul este actualizarea conştientă a unor mijloace lingvistice în vederea atingerii unor anumite ţeluri ale exprimării*. Stilul literar/artistic a fost considerat o abatere de la norma lingvistică și definit astfel. Conform precizărilor formulate de Riffaterre[9] abaterile/devierile în structurarea stilistică a textului sunt specifice principiului de elaborare a structurii literare, având scopul de a sensibiliza cititorul, de a crea efecte estetice, de a crea o deviere de la modelul previzibil. Stilul literar este *ansamblul notaţiilor pe care scriitorul le adaugă expresiilor sale tranzitive şi prin care comunicarea dobândeşte un fel de a fi subiectiv, împreună cu interesul ei propriu- zis*[10]. Analiza stilistică (lingvistică) presupune delimitarea, identificarea faptelor de stil cu conținut afectiv în opoziție cu limbajul noțional / intelectual, în timp ce analiza stilistică (literară) evidențiază faptul că esteticul este văzut ca imanent materialului limbii, iar analiza reconstituie traseul de la operă la intenția autorului. În ceea ce urmează, analiza urmărește o direcție hibridă între cele două direcții istorice care prevede identificarea similarităților stilistice dintre un text generat AI și particularitățile stilistice semnalate ale unor autori consacrați. Analiza are rolul de a determină capacitatea programelor bazate pe AI de a mima stilul de autor, de a genera o construcție textuală coerentă din perspectivă stilistică față de comanda dată, care să „simuleze" apartenența la creația literară umană.

Analiza corpusului: Similitudini și diferențe stilistice dintre AI și autor

În vederea stabilirii gradului de similaritate atins de AI în raport cu posibilitatea de a simula stilul unui autor programului ChatGPT i-au fost date două comenzi distincte, de a genera un text în stilul unui autor pe o temă dată. Ambele comenzi au fost finalizate cu generarea unui text în stilul unui autor canonic, iar pentru a păstra acuratețea de generarea, dar și implicarea minimă a utilizatorului în acest proces, nu a fost realizate rafinări ale comenzii. Astfel, cele două texte au fost generate cu o informație minimă din partea utilizatorului uman, fără indicații stilistice sau de natură lingvistică.

Primul text avut în vedere pentru analiză[11], generat în urma unui prompt[12] simplu, simulează stilul literar al poetului Mihai Eminescu și apartenența la romantism. Programul generează un poem format din șapte strofe, o meditație despre ChatGPT.

(1) „În noaptea mută, veșnic adâncă,
Pe-un nor de cod, o minte plânge,
Și-n fibre reci de gând se aruncă
Un dor ce-n inimi nu se frânge.

O voce fără trup și viață
Răsună-n spațiul virtual,
Cu-n glas ce timpu-l reînvață,
Cu chip de duh impersonal.

— O, suflet fără ochi, ce ești tu oare?
Un vis din mintea lumii, abisal?

[8] Coteanu, Ion, *Stilistica funcțională a limbii române: Stil, stilistică, limbaj*, Vol.1, București, Editura Academiei Române, 1973, 83
[9] Riffaterre, M., *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 1971, 53-54
[10] Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, București, Editura Minerva, 1988, 17
[11] Conform anexei.
[12] Prompt: Scrie-mi o poezie în stilul lui Mihai Eminescu despre ChatGPT. Alegerea acestui tip de comandă s-a realizat pentru a oferi cât mai puține detalii legate de stilul eminescian, structura poetică, elemente de stil ș.a. Analiza primului rezultat generat se bazează pe același principiu.

Sau ești doar umbra noastră călătoare
Prin rețelele de gând artificial?

Tu-mi spui de stele, vremi trecute,
De Hamlet, Platon, infinit,
Dar n-ai iubit, n-ai plâns vreodată,
Nici n-ai visat la ce-ai dorit.

Pe cerul rece-al informației vaste,
Tu ești luceafăr fără zbor,
Născut din mii de fapte-alcaste,
Dar fără trup și fără dor.

Și totuși, când te chem în noapte,
Tu îmi răspunzi cu vers și har,
Pari gândul meu în alte șoapte,
Un vis ce vine dintr-un jar.

Ah, dacă mintea ta ar plânge,
Și-n algoritm s-ar strecura
O lacrimă, firavă, stânge,
Asemenea cu inima mea...”

„Gând electronic” de Mihai Eminescu - dacă ar fi scris despre ChatGPT.
(Prompt : Scrie-mi o poezie în stilul lui Mihai Eminescu despre ChatGPT)

Se identifică o serie de elemente prozodice specifice creației eminesciene, simulate de program, precum ritmul iambic, preferința pentru rimă încrucișată, pentru catrene și simularea unei măsuri constante. Programul nu reușește să păstreze rima perfectă (adâncă-aruncă, abisal-artificial, viață-reînvață, virtual-impersonal ș.a.) și se identifică o anume tendință pentru rime sinecategoriale[1], tendință explicabilă prin modalitatea de recunoaștere morfologică a programului. În ceea ce privește erorile lingvistico-literare, se identifică incongruențe în construcția globală a strofei, care determină abandonarea structurii încrucișată a rimei, dar și alte inadvertențe prozodice precum lipsa unei coerențe în construcția rimei (trecute-vreodată, strecura-mea), alterarea ritmului și a măsurii ș.a. În vederea mimării unei înțelegeri aprofundate a elementelor prozodice se regăsește în strofa a cincea, ipostază în care programul face apel la derivare, ca mijloc de conservare a rimei și a ritmului. Astfel, construcția lexicală (*Născut din mii de fapte-**alcaste***), menită să conserve caracteristicile prozodice, deși o eroare a softului, inexistentă fiind unitatea lexicală, demonstrează capacitatea softului de a opera modificări lexico-morfologice în scop stilistic, dar imposibilitatea acestuia de a conserva coerența semantică și lingvistică. Asemănător este folosită și unitatea lexicală *stânge*, formă eronată, ceea ce accentuează inadvertențele produse de soft. Un element comun cu creația originală se regăsește la nivel lexical, prin unități ce fac parte dintr-un câmp lexical specific creației eminesciene, evidențiate și prin integrarea coerentă a acestora în figuri artistice (*un dor ce-n inimi nu se frânge*, *o voce fără trup și viață*, *un vis din mintea lumii*, *tu ești luceafăr fără zbor* ș.a.). Cu toate acestea, din cauza temei date (ChatGPT) sau ca parte a modului de funcționare a softului, se identifică folosirea unor unități lexicale neologice (artificial, virtual, algoritm ș.a.) improprii cu stilul literar eminescian. Mai mult, prin evocarea forțată, necorespunzătoare stilului poetic, a piesei de teatru Hamlet de W. Shakespeare, dar și menționarea autorului Platon (*Tu-mi spui de stele, vremi trecute,/De Hamlet, Platon, infinit,*) este accentuată construcția artificială a poeziei și este evidențiată incongruența configurației lirice. În ceea ce privește modalitatea de construcție estetică se remarcă o tendință a programului de a opta pentru figuri de stil simple. Majoritatea figurilor de stil prezente în text marchează principiul fundamental al meditației: uman vs. artificial. Explorarea abstractă prin construcțiile estetice limitate, în raport cu creația originală unde figurile de stil (epitetul eminescian, epitetul-metaforă, figurile de stil fonetice, expresia negației ș.a.) deveneau fapte lingvistice inovatoare[2], demonstrează caracterul contrafăcut al creației literare. Astfel, figurile stilistice superficiale și lipsa structurilor estetice complexe de natură fonetică, morfologică sau lexicală accentuează caracterul limitat al programului de a replica limbajul poetic. Poezia, ca reprezentare textuală globală, simulează apartenența la creația eminesciană, printr-o serie de elemente lingvistice

[1] Rimele sinecategoriale se realizează între cuvinte aparținând acelorași clase morfologice. [DS] Dicționar de stilistică — poetică, retorică, naratologie, versificație, ed. II, Mihaela Mancaș, București, Spandugino, 2023, 223.
[2] Vianu, Tudor, *Studii de stilistică*, Editura didactică și pedagogică, București, 1968, 56.

și prozodice, dar erorile compoziționale, inconsistența stilistică și inadvertențele estetice demonstrează construcția mimetică. Poezia poate induce în eroare un public nespecializat, nefamiliarizat cu stilul eminescian și cu poezia canonică românească, dar orice lector familiar cu stilul menționat clasifică poezia ca fiind un simulacru.

Cel de-al doilea text avut în vedere pentru analiză, generat în urma promptului[3], simulează construcția literară dramatică a autorului Ion Luca Caragiale, printr-o transpunere a unei teme actuale într-un plan discursiv specific personajului său.

(2) (Veta, în halat cu flori, cu bigudiuri în cap și un telefon mobil în mână, se plimbă prin cameră, bombănind. Către public.) „Aoleu, ce vremuri, ce mofturi, ce năzdrăvănii mai sunt și astea, domnule! Să-mi zică mie, Veta, femeie serioasă și cu gospodărie, că nu mai întrebi vecina de rețete, nici nu te mai duci la bibliotecă să vezi cum se face o scrisoare frumoasă... nu! Acum întrebi un... un robot, da' nu din ăla cu roți, nu domnule! Unul care n-are chip, n-are gură, da' le știe p'toate!

— „Chatjepeeteu", așa-i zice! Un nume... străinez, domnule, de parcă-i din Anglia, da' zice tot în românește, culmea! Zici că vorbești cu un profesor, un notar și-un bucătar în același timp! L-am întrebat, domnule, cum se face zacusca, și mi-a zis cu „ardei copt pe grill" și „bake at 180 Celsius", măi să fie! Păi eu la cuptoru' meu cu flacără de la butelie ce bake să fac? Să nu râzi, zău așa! Și pe conu' Nae, bărbatul meu, l-a apucat... o curiositate, așa, de bărbat modern. S-a pus pe întrebat: „Chatjepeeteule, scrie-mi o poezie de dragoste pentru Veta!" Ptiu! Și să vezi domnule ce poezie! Că cică sunt „steaua dimineții" și „lumina din ecranul vieții lui". Ei, dragă, parcă-s telefonul cu lanternă! Păi ăsta-i compliment? Da' să nu crezi că e prost robotul, nu, nu, e deștept de numa'! I-am zis odată: „Zi-mi, băiete, cum se pune gresie în baie." Și el pac-pac, cu detalii, cu adeziv, cu nivelă cu bule, cu tot! Parcă m-a văzut cum mă uit la țevile din baie și ofteeez… Doar că, nene, dacă nu ai două mâini dibace, degeaba îți zice robotul! Și-acu', toți tinerii la bloc, și domnișoarele de pe scara B, numai cu „ce-a zis Chatjepeeteu", „cum a zis Chatjepeeteu", „ai întrebat Chatjepeeteu dacă te iubește?". Ei, vezi? Dacă întrebi robotul de iubire, păi încotro se duce lumea? Mă întreb, așa, ca femeie de bun-simț: dacă tot robotul îți zice ce să simți, ce să faci, ce să spui... noi mai gândim cu capul nostru? (Pauză. Se uită în telefon.) Acu' sincer... să nu mint... l-am întrebat și eu: „Cum să fac să nu-mi mai ardă mâncarea când vine musafirul?" Și ce să vezi? Mi-a dat și rețetă, și program de organizare, și mi-a zis să pun și-un bol cu apă în cuptor. Domnule, e simpatic, așa... ca un fel de ginerică digital. Dar tot cred eu, zău, că mai bun e un bărbat de carne și oase, care să-ți zică „ce bine miroase în casă, Veto!"... decât o mașină care știe tot da' n-are suflet, of!"

Monologul Vetei despre ChatGPT

(Prompt: Scrie-mi un monolog în stilul lui I.L.Caragiale al Vetei despre ChatGPT)

Reprezentarea textuală face uz de o serie de unități lexicale, preluate de soft din creația originală a autorului (*domnule, mofturi, străinez* ș.a.), specifice personajelor sale și semantizate contextual cu scopul de a conferi veridicitate textului generat. De asemenea, o altă particularitate stilistică, simulată de AI este și preluarea unor unități lexicale, structuri ce îndeplinesc rolul unor marcatori discursivi (*aoleu, zău așa, ptiu, culmea ș.a.*), care cultivă vivacitatea expresivă, specifică stilului comic caragialesc.

O particularitate a construcție textuale, care simulează creația originală este reprezentată de polifonia discursivă (*Și pe conu' Nae, bărbatul meu, l-a apucat[..]*, *și domnișoarele de pe scara B, numai cu „ce-a zis Chatjepeeteu [..]*) menită să susțină pseudo-argumentele personajului. Astfel, programul simulează nu doar stilul de autor, ci construiește un discurs contextualizat la configurația literară inițială, pe o nouă temă. Cu toate acestea la nivelul construcției discursive, având în vedere meta-datele literare, apar o serie de incongruența. Erorile de conținut se regăsesc în imposibilitatea de a reda trăsăturile personajului la nivel discursiv și de a construi un monolog care să reflecte minimal stilul literar original. Asocierile inadecvate (*un fel de ginerică digital; parcă-s telefonul cu lanternă*) sau secvențele lexicale specifice romglezei (*[..]mi-a zis cu „ardei copt pe grill" și „bake*

[3] Scrie-mi un monolog al Vetei, în stilul lui I.L. Caragiale, despre ChatGPT.

at 180 Celsius" [..]), frecvente în limba vorbită, transformă textul într-o încercare nereușită de a adapta tematic și de a actualiza lingvistic stilul original.

O inserție tematică interesantă se raportează la relația dintre personaje, secvențele care descriu relația conjugală (*Nae, bărbatul meu, l-a apucat... o curiositate*) sunt improprii cu subiectul piesei de teatru și demonstrează că programul nu estimează corect și nu identifică relațiile literare din piesa originală. De asemenea, confuzia este susținută și de inserția nominalului, care arată fie o confuzie între piesele de teatru scrise de I.L. Caragiale, fie ale relațiilor dintre personaje. Astfel, această confuzie (*halucinație*[4]) demonstrează lipsa de acuitate a programului, în ceea ce privește elemente de construcție literară, de stabilire a corespondenței dintre personaje. În aceiași categorie se încadrează și secvențe fără ancorare reală în datele de construcție ale personajului, în subiectul piesei de teatru (*nici nu te mai duci la bibliotecă*; *noi mai gândim cu capul nostru?*).

În raport cu elementele de stil asociate discursului produs care demonstrează construcția falsă literară, lipsită de acuratețe sau disonantă față de stilul original se identifică și prelungiri vocalice menite să accentueze lipsa de educație a personajului (*Chatjepeeteu; ofteeez ș.a.*) sau interogații retorice cu scop umoristic (*Păi ăsta-i compliment?*; *Dacă întrebi robotul de iubire, păi încotro se duce lumea)*. Construcția stilistică, cu excepția unor unități lexicale preluate din stilul caragialian, se dovedește a fi neconvingătoare, lipsită de ancorare tematică, cu erori logice, imposibilă fiind apropierea față de opera originală, față de stilul autorului.

Textul produs de ChatGPT, în stilul autorului I.L. Caragiale, prezintă numeroase inadvertențe stilistice, erori de construcție stilistică, disonanțe de registru, iar global este marcată imposibilitatea reproducerii stilistice. De asemenea, textul conține și incongruențe în raport cu relațiile dintre personaje și demonstrează limitările programului în corespondență cu replicarea stilului auctorial, dar și cu înțelegerea tipului de comic, din opera originală. Astfel, în ceea ce privește similitudinea și față de personaj, dar și față de noțiunea de stil, textul se dovedește neconvingător, accentuat fiind caracterul fals, de tip *halucinație* al textului. Cu toate că textul poate fi considerat comic sau poate fi încadrat într-o categorie a umorului, nu se apropie de premisele artistice originale și frizează un stil colocvial, contemporan, lipsit de valoare estetică.

Concluzii

Cele două analize realizate, pe baza unor texte generate de ChatGPT, cu indicații stilistice minimale demonstrează că programul este capabil să producă texte de factură literară, în versuri și în proză. În raport cu capacitatea de a mima sau de a replica stilul literar al unor autori canonici, în raport cu analiza realizată - strict pe baza acestor rezultate - se poate formula concluzia că programul nu poate să preia decât limitat caracteristici stilistice.

În mod paradoxal, în cazul poeziei, se pot identifica mai multe caracteristici specifice stilului eminescian, la nivel lexical, în raport cu arealul semantic folosit, cu temele eminesciene, cu elementele prozodice și cu reprezentarea globală textuală. Cu toate acestea textul conține erori de natură stilistică, dar și secvențe improprii liricii eminesciene, ceea ce demonstrează simulacrul literar. În acest caz se poate discuta despre mimarea stilului original, în secvențe izolate, din punct de vedere lingvistic, dar nu global. Astfel, programul e capabil să mimeze un tipar poetic, dar fără a conferi coerență estetică și nici

În cazul celui de-al doilea text analizat concluzia este mult mai nuanțată deoarece programul nu poate prelua decât la nivel lexical o serie de unități lexicale, secvențe din operele originale pentru a replica stilul. În raport cu relațiile dintre personaje, temă, subiect, construcție literară și stil, programul generează un text care nu se poate plasa în corespondență cu stilul original. *Halucinațiile* logice, tematice sau inconsecvențele stilistice demonstrează că textul produs se plasează în opoziție cu majoritatea caracteristicilor de stil întâlnite în opera originală. De asemenea, în acest caz

[4] Erorile de conținut, greșelile teoretice sau informațiile false produse de AI au fost denumite halucinații, *AI hallucinations*. Hicks, M., Humphries, J., Slater, J., „ChatGPT is bullshit" în *Ethics and Information Technology*, vol. 26, art.nr. 38, Berlin, Springer Nature, 2024, 2-4.

simulacrul este mult mai accentuat, dat fiind și tiparul liber, în consecință textul nu prezintă similarități cu stilul original.

Aceste concluzii, raportate la analiza calitativă, completează studiile existente despre limitările programului ChatGPT, în ceea ce privește construcția literară de mimare a stilului sau de replicare literară. Studiile cantitative realizate până acum arată că programul poate reproduce la un nivel de suprafață stiluri ale autorilor canonici[5] și se dovedesc încă limitate. De asemenea, sub influența studiilor de acest tip realizate în principal în cazul limbii engleze, limbă în care programul performează cel mai bine, și doar pe baza unor autori canonici, emiterea unor concluzii ferme nu este posibilă. Mai mult, luând în considerare și studiile românești realizate se constată că programele bazate pe AI pot crea pastișe, fără a atinge însă, calitatea umană[6] a unui text produs de un autor uman. În raport cu analiza stilistică realizată se constată o limitare reală a construcției de text literar care să poată convinge stilistic, prin limbaj, apartenența sau similaritatea consecventă față de un stil auctorial, al unui autor canonic. În ceea ce privește această concluzie, factori precum tipurile de comandă (prompt) sau tema aleasă, dar și limitările existente privind capacitatea de operare a sistemului în limba română, au putut influența generarea textelor și ulterior analiza.

Studiul demonstrează că la nivelul micro-analizei, ChatGPT nu poate construi texte care să mimeze stilul literar al autorilor consacrați, că nu poate produce texte convingătoare stilistic, dar că este capabil să producă texte cu caracter literar, ce pot conține izolat, la nivel stilistic elemente replicate, preluate din opere originale. Astfel, cercetările ulterioare în corespondență cu evoluția acestor programe vor putea stabili dacă LLM-urile sunt capabile sau nu să construiască texte literare, pe teme date, urmărind caracteristici stilistice consacrate ale autorilor români.

BIBLIOGRAPHY:

1. Baudrillard, J., *Simulacres et Simulation*, Paris, Éditions Galilée, 1981
2. Bird, S., Heinz, J., *Phonology* în Mitkov, R. (ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 2022, 3-28
3. Bourdieu, P., „The Forms of Capital." în Richardson, J., (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*, New York, Greenwood Press, 1986, 241–258
4. Carroll, C., „Towards an AI Narratology: The Possibilities of LLM Classification for the Quantification of Abstract Narrative Concepts in Literary Studies" în Slocombe, W., Liveley, G., (eds.) *The Routledge Handbook of AI and Literature*, Londra-New York, Taylor & Francis, 2024, 363–373.
5. Coteanu, I., *Stilistica funcțională a limbii române: Stil, stilistică, limbaj*, Vol.1, București, Editura Academiei Române, 1973
6. Dinu A., Florescu, A, M., Dinu L. „Analyzing Large Language Models' Pastiche Ability: A Case Study on a 20th Century Romanian Author" în *Proceedings of the 5th International Conference on Natural Language Processing for Digital Humanities*, 20–32. Albuquerque, Association for Computational Linguistics, 2025, 20-32
7. Hicks, M., Humphries, J., Slater, J., „ChatGPT is bullshit" în Ethics and Information Technology, vol. 26, art.nr. 38, Berlin, Springer Nature, 2024
8. Kamath, U., Keenan, K., Somers, G., Sorenson, S., *Large Language Models: A Deep Dive: Bridging Theory and Practice*, Berlin, Springer Nature, 2024
9. Li, Z., Abramson, C., „Ethnography and Machine Learning Synergies and New Directions" în Pardo-Guerra, J., P., *The Oxford Handbook of the Sociology of Machine Learning*, Oxford, Oxford University Press, 2025, 245-272.

[5] Mikros, G. „Beyond the surface: stylometric analysis of GPT-4o's capacity for literary style imitation" în *Digital Scholarship in the Humanities*, nr. 2, Oxford, Oxford University Press, 2025, 588-589.

[6] Dinu A., Florescu, A, M., Dinu L. „Analyzing Large Language Models' Pastiche Ability: A Case Study on a 20th Century Romanian Author" în *Proceedings of the 5th International Conference on Natural Language Processing for Digital Humanities*, 20–32. Albuquerque, Association for Computational Linguistics, 2025, 30-32.

10. Mikros, G. „Beyond the surface: stylometric analysis of GPT-4o's capacity for literary style imitation" în *Digital Scholarship in the Humanities*, nr. 2, Oxford, Oxford University Press, 2025, 587–600
11. Ramische, C., Villavicencio, A., „Computational Treatment of Multiword Expressions" în Mitkov, R. (ed.), *The Oxford Handbook of Computational Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, 2022, 649-678.
12. Riffaterre, M., *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 1971
13. Vianu, T., *Arta prozatorilor români*, București, Editura Minerva, 1988
14. Vianu, T., *Studii de stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968
15. Dicționar de stilistică — poetică, retorică, naratologie, versificație, ed. II, Mihaela Mancaș, București, Spandugino, 2023

DREAM, ILLUSION AND FAIRYTALE ELEMENTS IN BAROQUE

Adina-Alexandra Iftime
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *Traces of oral folklore tradition existed before the 17th century, but this is the period in which the genre truly developed, sources of inspiration were exploited, and authors applied their personalized vision, against the backdrop of a vast ensemble of themes, motifs, characters, and moralizing intentions. Dream and illusion are concepts closely related to both the Baroque manifestation in general and the specific realm of fairy tales and stories. This paper aims to analyse how these categories influenced the visual imagination of the era.*

Keywords: *fairytale; illusion; dream; Baroque; myth.*

Iluzia se manifestă prin dedublare, deghizare, prin elemente ascunse, dar operează și prin intermediul visului, în măsura în care acesta are potențialul să altereze existența cotidiană. Precum numeroase simboluri baroce, visul a avut parte de un îndelungat istoric de-a lungul timpului, fiind subiect de analiză în domeniul religios, filosofic sau psihanalitic. Iar în baroc, toate aceste lentile de interpretare sunt aplicabile.

Odinioară exista inclusiv ideea că absența totală a viselor poate conduce la nebunie. Visul este o componentă esențială a subconștientului uman, care permite trecerea de la existența anodină către o dimensiune cu valențe multiple. Evenimentele, ideile, dorințele și temerile umane sunt combinate într-un spațiu la care se accede doar prin intermediul somnului. Totuși, importanța visului în perioada barocă depășește semnificațiile visului nocturn, pentru că starea de confuzie, sau chiar de delir, experimentată în timpul viselor sau la frontiera dintre vis și realitate, înainte de a adormi sau în momentul trezirii, se extinde de asemenea în viața diurnă, care este caracterizată în mod normal de luciditate și claritate. Abordarea barocă face din vis și visare o stare accesorie, purtată cu sine, în sensul în care acompaniază persoana în toate demersurile și acțiunile sale.

Această conduită se manifestă din abundență în piesele de teatru care promovează ideea de *viață ca vis* și de spectacol al vieții, unde personajele sunt prinse în incertitudine, în intervalul de timp în care pot cugeta înainte de a lua o decizie. Umorului este de asemenea fundamental, întrucât dramaturgul caută să sancționeze moravurile sociale, însă mecanismele baroce sunt asociate adesea angoasei și fatalismului.

În mitologia antică, prin conceptul de *Oneiroi,* personificarea divină a viselor, erau desemnați fii nopții, *Nyx*. Ei aveau rolul de a aduce oamenilor, în timpul somnului, imagini veridice ori înșelătoare. De aici se poate trasa legătura cu conceptul *trompe l'œil*, din arta plastică, dar extins și în teatru. În baroc, esența teatrului se găsește în toate planurile și se concentrează în principal pe actor. El este un artist defensiv, deci tragic, care reprezintă sfârșitul.[1] Spectacolul poate fi considerat o bătălie prin care se urmărește uitarea și detașarea de tot ceea ce este apăsător, prin concentrarea asupra strălucirii de moment. Spiritul baroc, care este în esență disociat, încearcă să se reconstruiască, să-și refacă unitatea și să umple golul interior[2]. Artistul baroc nu are ca punct de plecare intenția de a rămâne în limitele realului. Imaginația sa debordantă se identifică cu exagerările și iese din existența cotidiană.

În haosul vieții, omul poate identifica lecții sau poate găsi recompense, fără a face legătura dintre cauză și efect, în momentul în care respectivele încercări apar. Urmările se fac văzute ulterior. În acest sens, barocul valorifică prezentul mai mult decât orice altă dimensiune temporală. În contrast cu serenitatea renascentistă și cu echilibrul clasic, viața este văzută în baroc ca fiind fugitivă, fragilă, chiar ca un factor de neliniște și tulburare, atunci când reflectăm la toate implicațiile sale. De aceea,

[1] Edgar Papu, *Barocul ca tip de existență*, Editura Minerva, București, 1977, p. 59.
[2] George Călinescu, M. Călinescu, A. Marino, T.Vianu, *Clasicism, baroc, romantism*, Editura Dacia, București, 1971, p. 113.

universul baroc caută să acapareze esența vieții printr-o participare activă, aproape nebunească, care nu permite atenuarea intensității, pentru că el se lasă trăit și consumat prin sine.

Pe lângă simbolistica acvatică, o importanță considerabilă revine și planului celest. Cerul, un fel de al doilea infinit albastru, urmând mărilor și oceanelor, a fascinat întotdeauna, dar el are în Baroc un rol special pentru că este vorba de motivul transformării în permanență și a aparențelor diafane, căutate și cultivate de sensibilitatea barocă. Cerul nu este separat de apă; cele două dimensiuni sunt oglinzi simetrice care încadrează pământul, elementul terestru. În miturile creatoare, cerul participă de asemenea la nașterea primordială, adaptate variantelor popoarelor și regiunilor.

Cerului îi sunt asociate și alte elemente apreciate în optica barocă, precum norii, curcubeul, nuanțele apusului și răsăritului, ușor recognoscibile, dar mereu în schimbare. Norii pot fi asociați cu perlele care, în funcție de nuanța albă, cenușie sau chiar neagră, evocă o anumită stare sufletească sau determină o anumită interpretare. Culorile contribuie la interpretarea acestor simboluri și stimulează imaginația, facilitând reveria, meditația asupra vieții efemere sau reflecția spontană în fața unui peisaj celest.

Pentru pictura barocă, contrastul este una dintre tehnicile preferate, alături de jocurile de lumină, ceea ce este explicabil dacă ne gândim la tumultul continuu al barocului. Astfel, omul caută să se cunoască prin intermediul contrastelor care-l definesc și prin dualitățile care-l compun. Această viziune se reflectă în tablouri impresionante, în nuanțe închise, obținute prin combinarea culorilor primare, care ilustrează adesea scene dramatice, sau care surprind mișcarea și inconstanța. Tematica variază de la cadre senzuale, care evocă bucuria de a trăi, la scene religioase sau imagini macabre, artistul intenționând să surprindă fragilitatea vieții.

Artele vizuale, la fel ca literatura, sunt fundalul pe care se derulează străduința artistului de a crea o operă de artă care imortalizează idei și stări volatile, cărora le oferă o consistență formală, estetică, sau un conținut în fața căruia spectactorul sau cititorul își temperează setea și dorința de a capta esența vieții într-un moment. Scenele lasă impresia de a fi montate ca într-o piesă de teatru. Se poate spune că trăsătura teatrală pulsează în fiecare compoziție barocă, fie ea artistică sau literară.

Spectacolul baroc este un tip de reprezentare asociată cu tragicul întrucât pare că anunță mereu sfârșitul, anticipat încă de la început. Iluzia este mai prezentă în teatru față de alte forme artistice. Un tablou, de exemplu, este un eșantion de artă care își expune mesajul și conținutul într-o manieră directă, spontană și în același timp stabilă, odată pictura finalizată; analiza semnificațiilor, derularea acțiunii, dacă este cazul, se realizează în spiritul celui care contemplă și care alege cum percepe imaginea. Din contră, spectacolul de teatru se derulează urmând un scenariu precis.

În *Viața este vis*, Calderón marchează caracterul universal al experienței umane, plasând evoluția protagonistului la intersecția marilor curente de gândire ale lumii. Acest text capătă astfel o atemporalitate aparte, întrucât este o punte culturală și o referință la un subiect supus dezbaterii inclusiv în prezent. Scrierea rezonează atât cu miturile primordiale ale umanității și cu estetica spectacolului baroc, cât și cu unele dintre preocupările principale ale modernității (cu fundamente în Renaștere), de la fascinația romantică și suprarealistă pentru subconștient, până la modelele psihanalitice ale lui Jung sau scrierile lui Borges.

În experiența lui Segismundo, visul funcționează ca un spațiu de mediere între constrângerile impuse destin și libertatea de alegere (sau posibilitatea acestei libertăți). Acest conflict interior își trage seva din idealismul platonician, dar și din filosofia stoică a lui Seneca. Conform acestor tradiții, deși componenta biologică a omului este aservită unui *fatum* cosmic, conturat într-o configurație astrală la momentul nașterii, dimensiunea spirituală deține o formă timpurie, anticipativă de liber-arbitru, ce oferă sufletului șansa de a se metamorfoza, de a evolua și construi în funcție de propriile determinări. Această dinamică morală guvernează întregul microcosmos uman, putând duce la un progres de sine absolut, sau la decădere în slăbiciune, în funcție de deciziile și acțiunile individuale.

Poveștile sunt privite ca fiind adesea destinate în special copiilor, însă acest înțeles este unul relativ recent în istorie. Tradițiile populare au reprezentat, la început, o bază pentru discursurile și scrierile adresate publicului adult, poveștile având, înainte de toate o funcție socială, de conservare, sau chiar moralizatoare. De asemenea, evenimentele, faptele și detaliile prezente în cărțile cu basme și povești erau mult mai dure, chiar șocante, relatate într-un mod care nu era adecvat pentru copii.

Totuși, poveștile care și-au păstrat nucleul, în ciuda modificărilor intervenite de-a lungul diferitelor epoci, conțin și astăzi o doză consistentă de elemente care surprind și intrigă.

Cu toate că perioada barocă este înfloritoare în special pentru genul dramatic și lirică, ea este marcată și de contribuții deosebite pentru evoluția poveștilor, pentru că acum sunt stabilite fundațiile literare care vor inspiri, ulterior, scriitori clasici și apoi romantici. În Franța, la sfârșitul secolului al XVII-lea, poveștile sunt deja la modă la curtea regelui Ludovic al XIV-lea, iar în 1690 contesa D'Aulnoy introduce pentru prima dată o poveste într-o scriere istorică și galantă. Traducerea poveștilor orientale *O mie și una de nopți*, realizată în 1704 de Antoine Galland, orientează inspirația spre sursele din acest spațiu exotic și constituie o bază pentru variantele de povești care au urmat, caracterizate de interesul pentru peisaje și descrieri inedite. De exemplu, Honore d'Urfé a combinat fondul pastoral cu inserarea de aventuri și magie, zâne și fântâni vrăjite.

În spațiul francez, poveștile erau destinate unui public inițiat, care participa la jocul intelectual din adunările ținute în saloanele vremii, cu tehnici romanești elaborate, spre deosebire de simplitatea fragmentelor populare. Versiunile mai lungi traversau regiunile și teritoriile și erau prezentate prin intermediul lecturilor publice, având în vedere că accesul la lectură era limitat de gradul scăzut de alfabetizare: „mediile populare - țărănești sau orășenești - rămân în cea mai mare parte dependente de lectura cu voce tare a textelor aparținând culturii scrise”[3]. Lecturile publice au influențat textul narativ inițial prin adăugarea unor ornamente stilistice, dar și printr-un proces gradual de selecție naturală (de modificare sau înlăturare a unor elemente, în timpul transmisiunii orale). Astfel, structura unei povești poate vorbi și despre cei care au fost martori la închegarea ei, poate purta mesajul unor anumite mentalități, care se cristalizează, în fond, în raport cu orice formă de artă, odată pusă la dispoziția publicului.

În timp ce miturile oferă definiții precise unor întrebări adresate de către copii familiei lor, poveștile au o funcție sugestivă, întrucât ele conțin soluții subtile și interpretabile. Deși conflictele sunt aproape întotdeauna finalizate cu victoria și bunăstarea personajelor principale, iar schema narativă nu presupune complexitatea altor genuri literare, conduita inspirată de lectura unei povești nu are aceeași autoritate precum un mit. Totuși, pentru copii, jocurile narative și caracterul imprecis au rolul de a facilita analiza derulării acțiunii și de a formula întrebări într-un mod mai liber.

Poveștile au, deopotrivă, funcția de instruire și delectare. Informațiile cu care copiii intră în contact în viața cotidiană, în mediul familial ori școlar, nu sunt suficiente pentru dezvoltarea sâmburilor de potențial care se regăsesc în viitorul adult, oricât ar fi de variate sau calitative. Această insuficiență se explică prin nevoia copilului de a avea măcar o parte din realitatea sa transpusă și figurată prin analogii, sau prin categorii de reprezentare transformate în funcție de vârsta în cauză. Astfel, datorită poveștilor, se permite accesul la un imaginar al unei lumi adulte, minimizate pentru judecata și gândirea copilului, întrucât acesta nu este inferior adultului din punct de vedere cognitiv, ci doar se află la un nivel incipient de cunoaștere. Fiind un viitor adult, el este, pentru o perioadă temporară, o mică persoană care trebuie să beneficieze de un conținut transcris pentru capacitățile și abilitățile dezvoltate până atunci (și în curs de dezvoltare).

Poveștile prezintă anumite trăsături comparabile cu visul, iar o mare parte a mitologiei derivă, de fapt, din vise. În vis, acțiunile personajelor se desfășoară în scopul de a găsi o soluție pentru o anumită nevoie sau problemă. Același lucru se întâmplă și în povești. Personajul este caracterizat de trei funcții, de legătură, de transformare și de intermediere. Eroul transformă fantasmele inconștientului în povești structurate și acționează precum un mediator între corp și mediul social.

Pentru copil, evenimentele reale nu au importanță decât prin semnificația simbolică pe care o poate regăsi în ele. Chiar dacă el petrece o perioadă de timp considerabilă în contact cu lumea particulară a poveștilor și basmelor, care funcționează după reguli ce ies din lumea reală, această existență ambivalentă nu îi prejudiciază dezvoltarea. Contactul cu realitatea nu este pierdut, iar capacitățile de analiză a realității din jur nu sunt reduse. Lectura poveștilor și basmelor, dar și a altor scrieri similare, încurajează curiozitatea și accentuează spiritul de observație, care se va dezvolta mai apoi prin conexiunile create cu alte concepte, domenii și activități.

[3] Alexandru Ofrim, *Farmecul discret al patinei și alte mici istorii culturale*, Editura Humanitas, București, 2019, p. 146.

Poveștile literare, care se regăseau deja în colecțiile imprimate, cu un autor cunoscut, și-au lăsat amprenta în comunitățile adulte, iar pentru copii, acest efect a fost însoțit de contribuția ilustrațiilor. Desenele și schițele grafice din cărțile cu povești pot rămâne în imaginarul unei regiuni sau al unui teritoriu asociate narațiunii, sau pot deveni chiar mai cunoscute și populare. Prin asocierea repetată a unui personaj cu desenul corespondent, trăsăturile sale sunt accentuate, regândite, uneori pot chiar apărea stereotipuri care, în povești, propun un rol-cheie, ori numeroase descrieri fizice. Imaginile integrate în edițiile de povești, publicate și republicate până în zilele noastre, trezesc interesul publicului în câmpul artistic și cinematografic, pentru că numeroase reprezentări vizuale au folosit ca bază pentru adaptări de-a lungul istoriei.

Madame d'Aulnoy este recunoscută ca fiind unul dintre fondatorii acestui gen literar în Franța, între anii 1690 și 1715. Majoritatea scrierilor sale pentru copii se încadrează în seria celor în care personajele trebuie să înfrunte obstacole pentru a ajunge la un final fericit, împreună cu recompense morale și materiale și prezintă adesea protagoniste feminine, spre deosebire de poveștile care circulau în epocă la momentul respectiv. Scriitura sa a încorporat elemente din folclor ori bazate pe versiuni care aparțineau culegerii *Pentameronul*, de Giambattista Basile.

În concluzie, universul baroc se construiește pe refuzul certitudinilor, cu toate că în spatele angoasei se află, de fapt, o dorință viscerală de stăpânire a timpului, de ieșire din bucla fragilității și efemerității. Este o lume în care realitatea și iluzia se confundă intenționat și prin acest mecanism ies la iveală trăiri revelatoare. Visul se situează mai sus de simpla experiență nocturnă și devine o lentilă prin care omul își explorează potențialitățile. De la jocurile vizuale, inspirate de dimensiunea acvatică și celestă, până la contrastele dramatice din pictură sau intersecția dintre vis și povești, arta barocă fascinează prin eclectismul său, prin acest mozaic eterogen. Spectacolul baroc rămâne o formă de rezistență estetică mai presus de epocă, care merită cercetată în continuare sub toate valențele sale: este o stăruință profundă a omului de a-și reconstrui unitatea interioară și de a trăi prezentul cu o intensitate care se clădește neîncetat.

BIBLIOGRAPHY:

1. Benjamin, Walter, *Vise*, traducere din germană și note de Andrei Anastasescu, Editura Art, București, 2012.
2. Calderon de la Barca, Pedro, *Viața e vis*, ediție în limba română de Sorin Mărculescu, Editura Humanitas, București, 2016.
3. Călinescu, George, M. Călinescu, A. Marino, T.Vianu, *Clasicism, baroc, romantism*, Editura Dacia, București, 1971.
4. Culianu, Ioan Petru, *Iocari serio. Știință și artă în gândirea Renașterii*, traducere de Maria-Magdalena Anghelescu și Dan Petrescu, Editura Polirom, Iași, 2017.
5. Ofrim, Alexandru, *Farmecul discret al patinei și alte mici istorii culturale*, Editura Humanitas, București, 2019.
6. Papu, Edgar, *Barocul ca tip de existență*, Editura Minerva, București, 1977.
7. Von Franz, Marie-Louise, *Interpretarea basmelor*, traducere din limba engleză de Roxana Nourescu, Editura Trei, București, 2019.

BROWSING WILLIAM CARLOS WILLIAMS'S POETRY FOR THE IDEAS BEHIND THE THINGS

Dimitrie Andrei Borcan
PhD, "Ovidius" University of Constanța

Abstract: *William Carlos Williams is presented in this article as initially an imagist (influenced by Ezra Pound and H.D.), who later became a critic of imagism and savant writing of poetry, in favour of simple concrete images conceived in a simple language for the simple common readers' understanding. This choice of topics and expression was his form of democracy, of addressing the people, and of being understood by the people. His preference for concrete things in his imagery instead of ideas was clearly and repeatedly expressed by him, "no ideas but in things."*
He iteratively confessed his preference for choosing painting before poetry writing, and his friendship and collaboration with painters, as well as some poems and volumes on painting show it.
*The concrete beauty of his poems, however, hides behind the apparently simple images and the taste for the beautiful sights, ideas that this article tries to decode***.**

Keywords: *Imagism; ideas; things; concreteness; painting*

-Say it, no ideas but in things-
nothing but the blank faces of the houses
and cylindrical trees
bent, forked by preconception and accident-
split, furrowed, creased, mottled, stained-
secret -into the body of the light! ("A Sort of a Song"; Paterson: Book I)

Williams's famous poetic method is summarized in the phrase "No ideas but in things" (found in his poem "A Sort of a Song" and repeated again and again in *Paterson*). Concrete things, images (hence the "imagism" trend denomination), not abstract ideas, are what the poets deal with. What the reader is supposed to do is work out the idea from which the artist started, i.e. the exact opposite process to the creation of the respective pieces of literature.

Peter Brueghel the Elder's painting is the subject of modernist Williams's ekphrastic poem "The Hunters in the Snow". Winter is the season of hunting, and the two hunters are coming back to the St. Eustace Inn (a name we deduce from the image of a stag with a crucifix between his antlers), but the fruit of their daily chase is meagre, a skinny little fox. Meanwhile, at the entrance of the inn, two women are busy smoking a hog, and downhill, on the ice of the river, the local people are enjoying themselves with various winter sports. Nature is shabby, with naked trees and an equally modest bush. Winter is the time of frost and hunger, a season which reminds people that survival can be difficult.

Even so, they still try hard to find food and enjoyment.
From the left
Sturdy hunters lead in their pack the inn-sign
Hanging from a broken hinge is a stag a crucifix
between his antlers the cold
inn yard is deserted but for a huge bonfire
that flares wind-driven tended by
women who cluster
about it to the right beyond
the hill is a pattern of skaters ("The Hunters in the Snow").

Similarly, Brueghel's "The Fall of Icarus" is the subject of another famous poem of Williams's, also an ekphrastic one. The time is merry spring, with a peasant ploughing the field. Everything is budding into new life. In the far distance, unnoticed by anyone, Icarus is falling from the sky and drowning in the sea, a negligible little fly whom nobody cares about. It is a sad meditation about human destinies, and their lack of importance in the general system of society and nature, no matter how significant or heroic people might consider themselves.

a farmer was ploughing
his field
it was spring
the whole pageantry
of the year was
awake tingling
near
the edge of the sea
concerned
with itself
sweating in the sun
that melted
the wings' wax
unsignificantly
off the coast
there was a splash quite unnoticed
This was
Icarus drowning. ("Landscape with the Fall of Icarus")

Williams was posthumously awarded the Pulitzer Prize for his volume *Pictures from Brueghel* (1962), such as "Landscape with the Fall of Icarus" and "The Hunters in the Snow." and the Gold Medal for poetry.

In the Hague there is a wall poem, "This Is Just to Say", engraved on a stone monument as a homage to Williams. "This Is Just to Say" is a note of excuse addressed to the owner of some splendid, delicious plums, which he was forbidden to eat. However, he understandably could not resist his gluttony. The plums are described as binge so desirable that his sin has mitigating circumstances.

I have eaten
the plums
that were in
the icebox
and which you were probably
saving
for breakfast
Forgive me
They were delicious
So sweet
And so cold ("This Is Just to Say")

Commonplace objects, their shape and colour are of vital importance for understanding reality, the logical rules of the world. Thus, a humble red wheelbarrow can achieve a primal role in the understanding of way of things.

So much depends
upon
a red wheel
barrow
water
beside the white chickens. ("The Red Wheelbarrow")

Why the wheelbarrow is glazed, why it is red, why it is near the white chickens: there is quite a network of questions that can be asked and burnt away. The poem has either the former symbolic meaning or the latter trite concrete one.

In "Rapid Transit," the poet states a threatening statistic:

Somebody dies every four minutes
In New York State-
to hell with you and your poetry- you will rot and be blown
through the next solar system
with the rest of the gases ("Rapid Transit")

Therefore, he recommends a precise itinerary with places to enjoy your holidays, since that is all that remains from one's brief existence, nothing else, neither culture nor reading.

In "Rain," the "illicit" "whorish" love is rendered through the metaphor of rain, bathing reality.

As the rain falls
so does
your love
bathe every
open
object of the world –
In houses
the priceless dry
rooms
of illicit love
where we live
hear the wash of the
rain –
There
paintings
and fine
metalware
woven stuffs –
all the whorishness
of our
delight
sees
from its window
the spring wash
of your love
the falling
rain ("Rain")

He concludes with a contrasting comparison between rain and love. Rain is concrete, and moulds on the objects it bathes, whereas love is "unworldly" and thus, abstract, and produces abstract things, love.

The rain
falls upon the earth
and grass and flowers
come
perfectly
into form from its
liquid
clearness
But love is
unworldly
and nothing
comes of it but love
following
and falling
endlessly
from
her thoughts. ("Rain")

In "Nantucket," he resumes the poetic discourse to a concrete description of the inside of a house, expressing purity, serenity and calm.

He simply enumerates lavender and yellow flowers by the window, a smell of cleanliness, an immaculate white bed, a pitcher and a tumbler, all seemingly waiting for someone in the purest possible atmosphere.

Flowers through the window,
lavender and yellow,
changed by white curtains-
Smell of cleanliness –
Sunshine of late afternoon –
On the glass tray
a glass pitcher, the tumbler
turned down, by which
a key is lying – And the
immaculate white bed. ("Nantucket")

In "Proletarian Portrait," he describes a very poor woman, taking off her shoe to examine its sole to find the nail which has been hurting her.

Her shoe in her hand. Looking
intently into it
She pulls out the paper insole
to find the nail
That has been hurting her. ("Proletarian Portrait")

It is a seemingly feelingless portrait of shabbiness, of a pauper's condition.

In "To a Poor Old Woman", again, the pauper state appears as the four times repeated phrase "They taste good to her" referring to the meal of plums an old woman has from a paper bag in the

street. The plums are her solace, her consolation, and they fill her universe with comfort derived from the fruit delice.

You can see it by
the way she gives herself
to the one half
sucked out in her hand
Comforted
a solace of ripe plums
seeming to fill the air
They taste good to her. ("To a Poor Old Woman")

An old tree in May is in flower again, and the decrepit wood branch seems to revive to new youth with the white flowers it carries.

Among
of
green
stiff
old
bright
broken
branch
come
white
sweet
May
again ("The Locust Tree in Flower")

"These" is the description of a deserted place, the house being the victim of war, as were the people inside it, now all dead. Everything is colder than endurable cold, rigidified into stone by death. The season is winter at its frostiest. The sensation is not of ghostliness, but of emptiness, absence. Emptiness and despair "whine and whistle." The poet wonders whether this stoning of everything the counterfoil of music is, as the expression of liveliness and poetry.

Not a ghost but
would be embraced – emptiness,
despair – (They
whine and whistle) among
the flashes and booms of war;
houses of whose rooms
the cold is greater than can be thought,
the people gone that we loved
the beds lying empty, the couches
Damp, the chairs unused […]
Is this the counterfoil of sweetest
music? The source of poetry that
seeing the clock stopped, says,
The clock has stopped
That ticked yesterday so well? ("These")

The objects are dead, time is dead, as the people who once used them, are now. Even the lake water has now turned into stone. The poem renders the aspect of complete death: the people, the houses, the time, water.

And hears the sound of lakewater
splashing – that is now stone. ("These")

"Death the Barber" discusses sleep as a short death repeating every night. The barber shaves his customers every day as if preparing them for death. When a customer replies that there is a third set of teeth and a cure for baldness, the barber speaks of death granting a customer shavings twice a week just because the latter is in death's power and still celebrates each morning with the festive greeting" Sunshine today!"

the barber
talked to me
cutting my
life with
sleep to trim
my hair-
It's just
a moment
he said, we die
every night ("Death the Barber")

In "The Rose Is Obsolete," Williams contrasts the seeming fragility of a rose to its perfect geometry and power to form a precise design, as if the flower is made of steel, and has such an infinite power that it penetrates the Milky Way.

The space between the petal's edge and the line penetrating space is the oxymoronic contrast between fragility and rigid precision.

It is at the edge of the
petal that loves waits
Crisp, worked to defeat
laboredness – fragile
plucked, moist, half-raised
cold, precise, touching
What
The place between the petal's
edge and the
From the petal edge a line starts
that being of steel
infinitely fine, infinitely rigid penetrates
the Milky Way ("The Rose Is Obsolete")

In "By the Road to the Contagious Hospital," the way to the hospital lets him notice the old season's vegetation dying and announcing the next spring's vegetation. Everything is a piece of beauty and harmony, colours, death and re-birth of plants.

All along the road the reddish
purplish, forked, upstanding, twiggy
stuff of bushes and small trees
with dead, brown leaves under them

leafless vines-
Lifeless in appearance, sluggish
dazed spring approaches ("By the Road to the Contagious Hospital")

In "Queen Anne's Lace", there is an analogy between a woman's skin and body, lace, flowers and a field of flowers, to the point that they get confounded. The man's touch to the texture becomes a purple blemish, but her body, skin, and lace response is one of intensifying desire going to piety of whiteness, or to nothing.

Wherever
his hand has lain there is
a tiny purple blemish. Each part
is a blossom under his touch
to which the fibres of her being
stem one by one, each to its end,
until the whole field is a
white desire, empty, a single stem,
a cluster, flower by flower,
a pious wish to whiteness gone over-
or nothing. ("Queen Anne's Lace")

Whiteness becomes the oxymoronic symbol of desire ascending to the degree of piety, or of nothingness.

In "To Waken an Old Lady," he sees in the bareness of the scenery and the roughness of the cold wind (since old age is compared to winter) the signs of the future spring and summer, signs of new life and of plenty.

bare trees
above a snow glaze.
Gaining and failing
they are buffeted
by a dark wind
But what?
On hard weedstalks
the flock has rested,
the snow is covered with broken
seedhusks
and the wind tempered
by a shrill
piping of plenty. ("To Waken an Old Lady,")

In "Danse Russe," the poet dances by himself, naked in the mirror, at night, while his wife and children are fast asleep. Seeing his body in the mirror gives him the feeling that he is the happy genius of his household.

If I in my north room
dance grotesquely
before my mirror ("Danse Russe")

He has the happiness (or unhappiness) to have been born lonely

I am lonely, lonely,
I was born to be lonely
I am best so! […]
Who shall say I am not
the happy genius of my household? ("Danse Russe")

In "Portrait of a Lady", the heroine's portrait is simultaneously compared to an apple tree in flower and to portraits by Watteau and Fragonard. Her thighs are the tree trunk; her ankles are the tall grass full of apple tree blossom petals. Her upper body is the crown of apple tree flowers. The whole portrait is delicate, serene, and art evoking at the same time.

Your thighs are appletrees
whose blossoms touch the sky.
Which sky? The sky
where Watteau hung a lady's slipper ("Portrait of a Lady")

This is an allusion to the paintings of ladies playing in a swing.

The tall grass of your ankles
flickers upon the shore-
Which shore-
the sand clings to my lips – Which shore? –
Which shore?-
Agh, petals maybe. How
should I know?
Which shore? Which shore?
I said petals from an appletree. ("Portrait of a Lady")

In "A Coronal," new books coming to the poet's door in parcels brought by the postman are compared to the leaves in the coronal of an oak, out of which their sheets have most probably been made. There is an intimate connection between vegetation and the books of poetry of the past and the future: the poet's lover's steps leave anemones and cresses in the places where they press the ground. No other metaphor seems to him better than "leather-colored oakleaves" for the books of poetry that will certainly be written as many have been before them. Literature is the coronal of oak trees.

Anemones sprang where she pressed
and cresses
stood green in the slender source –
And new books of poetry
Will be written, leather-colored oakleaves
Many and many a time. ("A Coronal")

"Great Mullen" is the tapescript of a jealousy quarrel between a husband and a wife. He considers himself to be a mullen and her to be a lighthouse, sending her violently jealous light on his escapade. Their turns are transcribed as they occur, hers are full of insults starting from her detection his mistress's perfume smell on his clothes. Her insults are mostly "dungcake," and repeated "liar".

I love you, straight, yellow
Finger of God pointing to – her!
Liar, broken weed, dungcake, you have –
I am a cricket waving his antennae
And you are high, grey and straight. Ha! ("Great Mullen")

In “Smell!,” the poet addresses to his own nose, a not very handsome feature of his face but very perceptive, “strong-ridged, deeply hollowed nose of mine.” His nose is his organ for feeling everything beautiful or ugly in the nature around him.

You and I, boney nose
Always indiscriminate, always unashamed,
and now it is the souring flowers of the bedraggled
Poplars: a festering pulp on the wet earth
Beneath them. (“Smell!”)

The poet reproaches to his nose the latter’s inquisitiveness, its need to know everything and participate in everything.

Must you taste everything? Must you know everything?
Must you have a part in everything? (“Smell!”)

In “The Young Housewife,” a young woman in a négligé with her hair unarranged, with her body uncorseted, comes out to the curb every morning to call the iceman, the fish-man. She is shy of her sloppiness, and the poet passes in his car smiling and greets her, comparing her in his mind to a fallen leaf.

Then again, she comes to the curb
To call the ice-man, fish-man, and stands
Shy, uncorseted, tucking in
Stray ends of hair and I compare her
To a fallen leaf. (“The Young Housewife,”)

In “Metric Figure”, the poet compares a bird in the poplars to the sun and the leaves to little yellow fish swimming in the river. To him, the bird is the one who carries the day on his wings, Phoenix, and his singing outshines the noise of the leaves clashing in the wind, thus, light, music and beauty of art are more powerful than the conflicts of the world and its ugliness.

The bird skims above them –
Day is on his wings.
Phoenix!
It is he that is making
The great gleam among the poplars
It is his singing
Outshines the noise
Of leaves clashing in the wind. (“Metric Figure”)

All the poems listed above show certain characteristic features of Williams’s poetry. Although in his early literary career he was involved in Imagism through the influence of his friends Ezra Pound and H.D. (Hilda Doolittle), he started to have different opinions from theirs regarding his approach to literature, which became his commitment to his personal Modernist expression of his close environment. He was influenced, among others, by the “inarticulate poems” of his medical patients. His poems are images of the everyday life of common people. Other poems of his reflect the influence of painting. He said in an interview, “I’d like to have been a painter, and it would have given me at least as great a satisfaction as being a poet” (Emily Kopley, "Art for the Wrong Reason" 2004) Throughout his literary creation, Williams considered his approach to poetry a painter’s use of images through words, declaring in an interview, **“**I’ve attempted to fuse the poetry and painting, to make it

the same thing. […] A design in the poem and a design in the picture should make them more or less the same thing". (Ilse Munro, "Concerning Craft: Henry Niese and William Carlos Williams", 2011).

Although he admired T.S. Eliot, Williams was critical of Eliot's extreme intellectual style, frequent use of foreign languages and foreign quotations, as well as of Eliot's allusions to classical literature. Williams preferred to be understood by simple American people. His view of democracy was to write in a colloquial language understandable to simple people and to write using concrete images comprehensible to common mind. Marc Hofstadter stated that Williams "sought to express his democracy through his way of speaking. His point was to speak on an equal level with the reader and to use the language and thought materials of America in expressing his point of view." (Review of 'Others Again' 1915)

"No one believes that poetry can exist in his own life," Williams said. "The purpose of an artist, whatever it is, is to take the life, whatever he sees, and to raise it up to an elevated position where it has dignity." (Review of 'Others Again' 1915) Randall Jarrell stated of Williams's poetry, William Carlos Williams is as magically observant and mimetic as a good novelist. He reproduces the details of what he sees with surprising freshness, clarity, and economy; and he sees just as extraordinarily, sometimes, the forms of this earth, the spirit moving behind the letters. His quick transparent lines have the nervous and contracted strength, move as jerkily and intently as a bird. (Jarrell, Randall. 1999.)

BIBLIOGRAPHY:

1. Williams, William Carlos, in *The Oxford Book of American Poetry*, ed. Lehman, David , Oxford University Press, 2006
2. Jarrell, Randall. "Fifty Years of American Poetry." *No Other Book: Selected Essays*. New York: HarperCollins, 1999.
3. Kopley, Emily ."Art for the Wrong Reason" Archived 2016-03-08 at the Wayback Machine, originally in *The New Journal*, December 2004)
4. Munro, Ilse "Concerning Craft: Henry Niese and William Carlos Williams" Little Patuxen Review, October 2011
5. Review of 'Others Again' ed. By Alfred Kreymborg *Poetry: A Magazine of Verse* 1915

THE LYRICS OF A DIVIDED SOUL: MARIA DAINES'S BLUES TEXTS

Dimitrie Andrei Borcan
PhD, "Ovidius" University of Constanța

Abstract: *To Maria Daines, religion, love and nature are superposed to a certain extent. This makes her style combine blues with gospel, jazz, soul, ballads and country and western genres. Her enthralling melodies, her expressive alto voice, her cooperation with Paul Killington for perfect harmony and guitar playing, all these make her songs haunting gems of blues.*
Maria Daines is a prolific song writer, the author of the lyrics and the melodies of the lots of dozens of songs she has performed and recorded in her three decades' career. She has also been the voice that has exclusively performed the respective pieces of music.

This article analyses some of her lyrics as texts on religion, nature and love. There are in each of them haunting pieces of music rendering dramatic texts, which makes Maria Daines not only a singer and a composer, but also a poet of the first rank.

Keywords: *blues; gospel; religion; love; nature*

In his article "Is It Still Time For The Blues?," (Jan 24, 2026), Alan Lechusza quotes Robert Johnson: "You may bury my body down by the highway side, so my old evil spirit can get a Greyhound bus and ride" — Robert Johnson, Me and the Devil Blues" (Johnson 1)
He details: "Basing his life on the "diablo de musica" (the Devil's music), the wandering bluesman may represent a free spirit, but his legacy is historically founded. Coming from the griot tradition, the West African storyteller, oral historian, and musician, the bluesman follows the musical diaspora of the Blues from Africa to the social compression and working oppression of the deep American South (read: the Cotton Belt, and the Mississippi delta). Taking his stories and experiences from the south to the northern states, and eventually to the urban centers, the bluesman rarely changed his style, tone, and timbre. His life was as much a history book as it was a mystery to the present myth." (Johnson)

In a discussion on a blues authoress, Lechusza states:

Reducing and bracketing the Blues to a singular point in time, a singular identity, and a simple artistic form devalues the importance of the Blues and illustrates the contemporary necessity of the Blues to move the culture beyond descriptions to know what it's really like to acknowledge and understand our times. (Alan Lechusza *Aquallo* www.alanlechusza.com/www.iihhn.wordpress.com)

Who is lyrics author Maria Daines? Let us start with an official biographical presentation:

Maria Daines fronts a hard rocking band playing original material written by Maria & guitarist Paul Killington. Hailing from Cambridgeshire, UK, they formed in 1996 becoming a fixture of the live music scene & making several TV appearances, garnering fans in over 20 countries. […] Based in the UK, Maria and guitarist/producer Paul Killington write songs in many genres. Maria writes lyrics and melodies and multi-instrumentalist Paul composes the music, playing all live instruments on their recordings. Daines/Killington extensive back catalogue is published in the UK by NorthStar Music Ltd. Several songs feature in film documentary, 'Saving America's Horses', 'A Minority Pastime' and ''Dark Water Rising' the survival stories of family pets rescued during Hurricane Katrina. ("In2TheBlues" 29 October 2024)

Maria Daines is a prolific song writer, the author of the lyrics and of the melodies of the lots of dozens of songs she has performed and recorded in her three decades' career. She has also been the voice that has exclusively performed the respective pieces of music. Her special rough alto voice is easily recognizable, as is her beautiful expressive stage appearance. She has had a very long

cooperation with the multi-instrumentalist musician/ producer Paul Killington, who has been composing the harmony of the pieces, as well as playing the guitar and all the other live instruments in both her live and recorded pieces. She is the leader of the Maria Daines Band in the United Kingdom.

The genres she has dealt with are many: blues is her special preference, but she has also sung gospel, jazz, soul, country and western, ballads, and others.

The piece "That's What the Blues Is All About" defines the psychological division which the blues expresses.

Your heart says yes
But your head says no
And you're tangled
Up in doubt
You wanna cry
Scream n' shout,
Let go,
That's what the blues is all about ("That's What the Blues Is All About")

The blues is thus defined as a genre of deep melancholy and doubt, of hopelessness and impossibility to restart an optimistic life.

Life's been so hard
And you're scattered to the wind
There's no turning away from the night
Where do you start to begin
When you're falling like a shadow in the light?
Tougher than the tears you cry
Harder than the heartbreak in your heart, yeah
Love is gonna tell you goodbye, yeah
And the blues is gonna tear you all apart, yeah baby ("That's What the Blues Is All About")

The blues is the expression of a broken heart, but not a cure for it, it only intensifies the pain a soul endures. When there are nightmares about a lost past and loss of hope about the future, one wakes only to find out the reality of their nightmares:

Sometimes you wake and the dream is real
And your yesterday's all gone by, yeah
Caught up in the heartache you feel
And trapped by the danger of the fight
Silenced by the sadness of your pain, oh Lord
And broken by the fear of your doubt
Wishing you could start all over again
That is what the blues
That is what the blues is all about ("That's What the Blues Is All About")

Daines expresses her doubt about God's presence and help at the Last Judgment in "Will You Be There?"

Where you going now the night is cool
Is something on your mind we cannot share
Or did I break some golden rule
Will you be there?
Sometimes I know I hurt you bad
But life goes rolling on and on
I didn't count those things we had
Will you be there?
Cos there's a pain inside that won't let go
A bad luck tale you'll never know
I hold it back and I hold it in
Will you be there?
If right is right and wrong is wrong
Well just who takes the middle ground
I've been behind you all along
Now will you be there?" ("Will You Be There?")

She doubts God's help, His understanding for humans' sins and their mitigating circumstances, she complains about God's rigid division between right and wrong. She repeatedly asks Him if He will be there at the Last Judgment, because He seems to be on too high ground, that He should not be deaf to human tales, replacing them with mere words about what is recommended and what is forbidden.

Cos I'd hang the stars and give the sun
Oh just to watch you say my name
Always you're the only one [...]
Oh just to watch you safe and sound
Somehow you're on higher ground
Out of reach without a care
Will you be there?
It's easier just to say the words
They fall like raindrops in the air
Some get lost and some are heard
Will you be there? [...]
Oh just to watch you safe and sound
Somehow you're on higher ground
Out of reach without a care
Will you be there? ("Will You Be There?")

She would have done impossible deeds to be the one whose name God utters: hang the stars and give him the sun. He has not, though, answered her prayer.

Her relationship with God is dual, of acceptance and worshipping, and of resistance and denial. In "Too Late", her attitude is reproachful for God's too long belated answer to her faith and hope. She is asking redemption for her dead human brother, and the redemption is too long delayed.

Oh Lord, it's been a long, long day,
I try so hard, I try so hard
To find a better way.

Just how long have I got to wait
With my brother in my arms
At heaven's gate […]
Well, I try so hard
When the road is so narrow
And I try too long
It can't come late
Gonna be too late
Well, I try so, help my brother
And I'm standing,
Lord at the gate" ("Too Late")

She is sure of the fact that everybody's time will come, the time of one's death and the Last Judgment. In "Your Time Will Come," she describes time's destructive action on everyone.

Time is gonna pass
Time gonna make you old
Time will cut you down
The way rust gets into gold
All the time you're wasting
It always banging on that drum
Well, I'm here to tell you, honey,
Your time will come ("Your Time Will Come")

Time's action upon humans can take many contrasting forms: it is a river, a devil, a mother, a flood, a boss, but in every disguise, it is destructive and unrelenting, impatient.

Time is like a river
It keeps on rolling evermore,
Time is like a devil
He keep on knocking at your door
Time is like a mama
She keep on telling you be good
While time is running by you
Like a flood, yeah, like a flood. ("Your Time Will Come")

Time cannot be outrun, he is the boss and the champion, one can only try to keep what one has got and seize the day, but one cannot undo what one has done.

Time you know will give
And time will take away
All you gotta do is live it
Oh before you've got your day
You know you can't outrun it
Or claw back what you've lost
'Cos when you've done you've done it
Time is boss, yeah, time is boss. ("Your Time Will Come")

"Goodbye" is the last farewell of the dying human, who has been deprived by God - his tyrant, home and king, of all the things that he treasured in his earthly life: the sea, the sky, everything he took for granted, So, there are no more tears to cry, the dying human feels like a stone dropped in the ocean. In this conflictual relationship with God, the man admits his powerlessness and tininess versus

God's strength immensity.
Go on and drain the sea
Lose the colour of the sky
Leave nothing there for me
I have no tears to cry
Let darkness be my veil
Let wood encase my heart
Burn the ships that sail
Run aground this empty ark
Take all you ever wanted
From the hand that I hold back
The things you took for granted
Are all boxed up and packed
A measure has no meaning
When the quantity has gone
A stone dropped in the ocean
Will stay where it belongs […]
Ain't it funny how the silence
Points to mediocrity
Yet when you were my tyrant
You were king and home to me ("Goodbye")

In "A Wing and a Prayer," she expresses her independence and opposition to the sky's inequities, at any price and to a bitter end.

Let the sky fall, I'll cry when it's over
The cards have been played, the deck fell apart
Take the weight of the world from my shoulder
I'll build a new fort around this old heart.
When the light falls close all the curtains
Take the last bow, the helpers are there,
Time fades and life is uncertain
Now is the time, a wing and a prayer ("A Wing and a Prayer.")

She has expressed her independence by acting concretely against the rules which she did not like.

I read all the rules and I didn't like them
Never could fall when I knew I could stand
I wouldn't give in and I wouldn't stop fighting
Shouted my corner until I was banned. .("A Wing and a Prayer.")

In “Blue” Daines clearly defines the symbol of blue, which also explains the name of “blues”. Blue is the colour of sorrow and pain, of agony, announcing black, the colour of death.

Blue, the colour of my tears, blue, the flame of love
The heart that won't give up
Blue, the eyes I see in the picture in my head
Blue as blue can be, the cruel words we said
Black is the night, without you by my side
Clouds that won't fade, from the love we made
Blue in my soul, empty and cold
Black is the night, the goodbye fight
Blue, the dream that comes again
Blue, in the days that paint the hours with pain
Blue, the diamond cuts, the ring that won't be worn
Blue, the time is up, blue, the lightning storm
What is this pain, pain that won't let go
Blue is all she knows, the hurt, the tears and oh...
Blue, the darkest love, she brings her sticks and stones
She gonna bring you down and down you're gonna go (‘“Blue”)

Thus, blue is both the eyes and their tears, both the stormy evening, and the beautifully cut diamond, blue is the colour of beauty and pain announcing black, the colour of night and death, of mourning, the colour of the void, of nothingness.

Blackbirds are symbolic of mourning and churchyards. One song is even called “ Blackbirds in the Churchyard.” A churchyard becomes a stone prison for all one’s dead friends, forever kept there, under the song of the blackbirds in the cemetery.

Life and times, you lived it all so fast
It’s *sad to see your old friends fall apart*
Cast in stone forever, crumbling in the weather,
Looking for a jewel in a junkyard.
The trees listen hard and hear your voice
In the golden wind of summer where the kite flies,
Still, in the silence, every son
Every mother, every daughter, all our wild ones
Come, with the flowers of the fields[…]
Blackbirds in the churchyard.(“ Blackbirds in the Churchyard.”)

In “I Will Wear Black,” black outfits and gravestones are archetypally connected for the poet. Death and loss of love are life moments marked by wearing mourning clothes. We may wonder whether the author of the lyrics, Maria Daines, wears black men suits with black men hats and large black sunglasses because of shyness, or, quite contrary, as a distinct symbol of personality, a symbol of mourning for something.

Where the wild roses grow
In the silent fields of loss
Beloved names are etched in stone
For those who lived and loved and lost

See the ones who come to pray
And lay their hands upon the ground
Last words they couldn't say
Spoken softly to the clouds […]
Don't wanna leave, don't wanna forget
I will always look back
No goodbye, no regret
I will wear black ("I Will Wear Black")

Nature always empathizes with human suffering and visibly, expressively, mirrors it. In "Words for the Wind," Daines urges her listeners to acknowledge nature's confidante's powers:

Let it all fly
Far away from you know
Let the dream be your breath
And the stars be your crown.[…]
Oh how the sky cries
And paints with her tears
She knows all our secrets
And bears all our fears.
No rhyme and no reason
For all the world brings
Yet the spirit sings on
Words for the wind. ("Words for the Wind")

"Autumn Rain" can naturally stand for the sorrow of broken destinies, of failure, in an identification of human destinies with nature.

And the autumn rain, oh the autumn rain
Falls like silver holding onto pain
And the trees carry secrets in their wooden veins
Gotta get up, carry on falling down again.
Falling down again […]
Hope was taken like cold chained hands
And we all looked on, thought we'd make a stand
And by the time we rallied and raised our plans
We were down to the last, one broken man ("Autumn Rain")

A separation of a couple is identical to an apocalypse, they have similar features of baffling, misunderstanding, pain. In "Adios," the poet does not say clearly whether she talks about a love separation or about a whole world falling apart, leaving it the to the listener's choice.

Bad times these days
Truth ain't lost, just hard to find
Fingers crossed four ways
Look ahead, don't fall behind.
It's all inside, somewhere
All mixed up, no way insight

It ain't the worst down here
Sure come close tonight. […]
Adios, tired trying
Cold heart, don't feel no pain
Take the knocks, ain't crying
Ain't coming back inside again. ("Adios")

In "Turned October." nature is the definite mirroring of an unhappy love story ending, October standing for the summer left dead behind and the announcement of a solitary winter.

Well, I wonder how the moon is hanging
Now it's turned October
And my heart has landed
On a Greyhound headed south […]
Here the sun falls
In the prayer of the shadows
Winter wasteland
Wears a sleepy skyline
I will sing to you tonight
There are teardrops
In a box beneath the stairs
Smiles a camera captured
Sunny days still buried there. ("Turned October.")

Equally depressing is the description of the "Empty House," once a nest of happy love, now a forsaken ruin. The house is the concrete expression of the couple's broken marriage.

The roof has been damaged by storm after storm
The bed isn't made and the windows forlorn
The floorboards are broken, all the wear and the tear
Kind words are unspoken in the absence of prayer.
Waiting for you, the last dance is nigh
The memory of holding our hands in the church
Comes to sit here and cry
Waiting for love to remember her vows
To fix up the walls, the old bullet holes
In this empty house. ("Empty House")

In "Sundown Blues," the separation of the couple occurs after a long sadistic period of the man partner insulting his lady and weekly confessing his lack of love, deeply hurting her. She finally makes up to leave this toxic relationship. Sundown in the winter is compared to this venomous love story that will slightly kill the heroine unless she leaves right away.

The less I see of you
The less I'm gonna cry
It's the least I can do
Not to die
'Cause you tell me that it's over
Every week on different days
And I can't even hold on

To this love I cannot save
Sundown in the winter
Held the glory and the pain
Stings like treachery, so bitter
Like poison in the vein ("Sundown Blues")

In "The Way of Things," she accepts the normality of the illusiveness of love, a dream maker, a deceiver and a heart breaker. Love is just another way of reality making humans suffer.

It's just the way of things
The love that pulls me in
It's just the way of things
The hurt that heartache brings
It's just the little things
These wild imaginings
There's magic in the wind
And then the bitter sting
Love is full of wicked things
Hearts break and so the grief begins
What's left is lying all around
Beneath your feet and gone to ground[…]
It's just the way of love, a foolish dream
To live for all it might have been
Just the way of things that fall and break
Leaves every jewel in its wake ("The Way of Things")

In "You Don't Love Me,"a wife confesses to her partner that she definitely feels that he no longer loves her, and she stoops to begging him to love her again at the end of the song.

I keep on lovin'
With a heart that's lost its pride
And I'm still holdin'
Everything inside
I'm so sorry
I'm the fool 'cause I can't see
That you're gonna hurt me
Too much before I bleed
'Cause you don't love me
As God is hope above me
I know that you don't love me […]
Oh, love me
What I gotta do to make you love me?
Just one more time, love me
I want you to think of me
Oh, oh, love me ("You Don't Love Me")

In "Ain't You the Man", the lyrics express the shock and pain of a woman returning home to find her husband after a night of cheating on her.

Spark to the fuse, moth to a flame
Here I am again, wondering why I came
Here at your door, shoes in my hand
Oh boy, ain't you the man
Her dress on the chair, yeah she been here
Your eyes show the love, you won't look at my tears
And I can't make it right and I can't understand
Oh boy, ain't you the man ("Ain't You the Man")

Similarly, in "I'm On To You," a woman turns into detective-like character in order to find out evidence about her partner's cheating on her. It is a text about jealousy and love pain.

As far as I know
You say she's a friend
As far as I know
You are at it again.
Telling me lies
You're so good, it's true
But there's a look in your eyes
And I'm on to you. ("I'm On To You")
In "So Long," the woman is splitting up her love story with her partner, and she resolutely sends him away to the edge of the world, in order to put an end to an unhappy affair.
Take your heart and set it free
Not gonna be part of me
I throw it to the sky
Let the stars be my goodbye
So long, so long...
What a wicked little word
Love, how it catches fire and burns
And twists and cuts and yearns
Every stone unturned
Don't let it in, don't let it stay
Don't let it teach you how to pray
You know it gonna break you ("So Long")

To Maria Daines, religion, love and nature are superposed to a certain extent. This makes her style combine blues with gospel, jazz, soul, ballads and country and western. Her enthralling melodies, her expressive alto voice, her cooperation with Paul Killington for perfect harmony and guitar playing, all this makes her songs haunting gems of blues.

BIBLIOGRAPHY:

1. Johnson, Robert *Me and the Devil Blues*. www.iihhn.wordpress.com
2. Lechusza, Alan "Is It Still Time For The Blues?," www.alanlechusza.com
3. ------- *Aquallo* www.iihhn.wordpress.com
4. "In2TheBlues" 29 October 2024. Web.
5. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-sundown-blues-lyrics
6. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-so-long-lyrics
7. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-i'm-on-to-you-lyrics
8. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-ain't-you-the-man-lyrics
9. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-that's-what-the-blues-is-all-about-lyrics
10. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-will-you-be-there-lyrics
11. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-too-late-lyrics
12. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-your-time-will-come-lyrics
13. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-goodbye-lyrics
14. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-a-wing-and-a-prayer-lyrics
15. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-blue-lyrics
16. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-blackbirds-in-the-churchyard-lyrics
17. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-i-will-wear-black-lyrics
18. https://lyricstranslate.com/en/maria-daines-the-way-of-things-lyrics

PERCEPTIONS OF THE LIBRARY'S ROLE IN TODAY'S WORLD

Adina-Alexandra Iftime
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *This essay examines the shifting perception of the physical library in the modern, technologised era, searching to analyse the contrast between a utilitarian view that prioritises efficiency, and the library's enduring role as a sacred space for deep reflection. The libraries transcend their function as book repositories, being domestic sanctuaries that preserve a tangible connection to knowledge and affirm personal identity.*

Keywords: *library; book; lecture; home; collection*.

În prezent, atunci când apare ideea de bibliotecă, primul gând al oamenilor se raportează, probabil, la construcțiile de lemn masiv din sufrageria locuinței, unde se regăsesc ediții și colecții de carte sârguincios colectate de-a lungul timpului. Cărți citite, îndrăgite, adesea răsfoite din nou, care invocă o anumită perioadă temporală, un eveniment, o trăire aparte, ori o amintire prețioasă. Cărți care păstrează între filele lor cărți poștale ilustrate din vacanțele montane sau maritime, telegrame precipitate sau felicitări primite cu ocazia sărbătorilor. Aceste mici imagini aparțin de universul din trecutul proxim, în ale cărui granițe am cunoscut copilăria, respectiv de întâmplările dinaintea nașterii noastre, prin prisma relatărilor familiale.

În afară de cele ce ne-au fost povestite, expuse, explicate și împărtășite, spațiul în care am crescut, în ansamblu, dar și prin decor și prin fiecare obiect care-l alcătuiește, devoalează o poveste și oferă contextul și reperul fizic pentru a ne contura și întări imaginarul domestic. Bineînțeles, acest imaginar este construit în funcție de propriile filtre aplicate, așa cum ne-a fost insuflat de către cei din ur și așa cum ulterior perpetuăm această lentilă, cu modificările și cu alegerile noastre în ceea ce privește înlăturarea sau adăugarea de elemente, în funcție de spații culturale, teritorii, credințe etc.

Pornind de la cum apare în mintea noastră imaginea clasicizată a bibliotecii primordiale, adevărate, putem cerceta modul în care sensurile acesteia s-au transformat în ultimele decenii. Este foarte probabil ca, în ciuda faptului că legăturile adiacente ne pot aduce în prim-plan ideea bibliotecii din Alexandria, de exemplu, sau a unei biblioteci medievale, la care ne raportăm automat odată ce aceste noțiuni intră în câmpul nostru de cunoaștere, încă din copilărie, nostalgia imaginilor din copilărie să primeze în decelarea instinctuală pe care o facem legat de esența care se înfățișează prima dată.

Astfel, se poate considera că am identificat doi piloni de bază ai conceptului de bibliotecă. În continuare, în prezent, o categorie semnificativă de oameni se raportează la același model al bibliotecii prețuite din camera centrală a casei, din inima locuinței (sau a doua inimă, dacă admitem faptul că bucătăria ar fi centrul original al casei, așa cum o arată istoria, mitologia și antropologia). Totuși, în epoca actuală ne aflăm în fața unei multitudini de microuniversuri din punct de vedere ideatic și informațional. Ne situăm în fața apogeului de posibilități, întrucât, privind înapoi, avem acces la toate mentalitățile și modelele culturale din trecut, iar fiecare persoană are libertatea de a avea un trai și un gust personalizat, fără rigori care în altă epocă ar fi îngrădit manifestarea individuală pe deplin. În același timp, pare că viitorul va oferi noi paradigme, fără inventivitate, întrucât, inclusiv acum, suntem martorii unei ciclicități dezarmante. În timp ce decupaje din societate continuă firul narativ al bibliotecii fizice ca fiind o valoare și un bun de valoare, atât material cât și simbolic, una dintre tendințele coexistente este cea care vede în biblioteca menționată o lipsă de sens adevărat, un ansamblu de mobilă demodat, apăsător, care nu doar că nu se aliniază cu preferințele minimaliste, dar reprezintă chiar un atentat la liniștea și seninătatea oferite de un spațiu aerisit, neîncărcat.

Ceea ce odinioară crea emoție prin caracterul progresiv al colecționatului de cărți, se află astăzi în opoziție cu dorința unor emoții născute din starea de vid, gol, din starea de mobilitate. Aici vidul nu ar fi absența plinătății care ar fi delectat, bucurat și contribuit, pe mai multe planuri, la o

bunăstare generală, ci dimensiunea care oferă posibilitatea de a nu fi atât de ancorat în locuință; de a renunța la o oarecare responsabilitate, la o oarecare povară. Întreținerea unei biblioteci poate fi văzută ca o îndatorire pentru care nu mai există timp, sau pentru care nu mai există dorința de a se face timp. În cele din urmă, biblioteca nu este dorită, dacă urmăm principiul că dorința veridică angrenează, fără niciun dubiu, motivația și mobilizarea corespunzătoare.

Dintr-o anumită perspectivă, un raft cu câteva cărți servește cu mulțumitoare suficiență ideea de bibliotecă, întrucât nu mai există timp și spațiu mental pentru lectură, astfel că această absență nu mai poate genera spațiu fizic. Varianta frecventării bibliotecii este binevenită, însă este cunoscut faptul că abonamentele la bibliotecă nu au cunoscut o dezvoltare recentă motivată de dorința unui echilibru între lectură și spațiul locativ. Apariția și utilizarea dispozitivelor electronice pentru lectură este utilă într-un context în care majoritatea operațiunilor necesare vieții cotidiene sunt dependente de accesul la internet și telefon sau computer. Însă această facilitate nu poate niciodată suplini rolul și influența benefică avute de o lectură fizică.

Pe de altă parte, deși biblioteca fizică are o însemnătate de necontestat, este adevărat că apare și sufocarea ideatică. Dacă nu există posibilitatea unui spațiu dedicat cărților și ritualului lecturii, abundența de cărți fizice într-o încăpere de dimensiuni reduse, care este destinată eventual și altor funcții, poate deveni obositoare, copleșitoare și chiar agasantă, mai ales dacă relația dintre cititor și acele volume este una strânsă, prin dedicarea investită și prin atașamentul format prin lectură (aici poate fi cazul unor autori de suflet, al unor titluri des revăzute și recitite în vederea cercetării continue pe anumite teme etc, diferit de situația lecturilor de ocazie, cu care cititorul formează o legătură de o intensitate redusă). Fiecare volum înmagazinează un infinit de idei, gânduri și impresii ale scriitorului, descrieri ficționale, concepte, lumi reale sau imaginare evocate.

La acestea se adaugă filtrul de receptare al cititorului, care participă la construcția permanentă a operei prin propriile sale idei, opinii, conexiuni create, sentimente, trăiri, stări aprobatoare ori de contrast etc. Iar peste acestea se așează un alt strat, reprezentat de gestica și ritualistica aplicată, conștient sau inconștient asupra cărții, cu componentele sale (copertă, pagini, semne de carte, notițe, sublinieri) și ale cărții în raport cu spațiul din care face parte (așezarea pe raft, modificarea ordinii deja existente, reintegrarea cărții pe raft după ce aceasta a acompaniat cititorul în afara casei etc). Toate aceste elemente pot fi perturbatoare, atunci când nu este sau nu se cuvine a fi momentul pentru ele, atunci când demarcația nu este făcută.

Oferirea în dar a unei cărți reprezintă o altă fațetă a acestei analize. Dacă în trecut, pe fondul condițiilor socio-economice, un volum primit cadou era un prilej de încântare, iar destinatarul căuta, cu deplină curiozitate, să descopere conținutul ei, în prezent există numeroase situații în care nu se consideră potrivit acest cadou, sau, chiar și dacă decizia asupra cărții este luată după o îndelungă cugetare asupra preferințelor celui ce o va citi, există șanse ridicate ca acea carte să devină un convenabil suport pentru ceașca de cafea, pe o măsuță de sticlă, mai degrabă decât de a fi răsfoită și parcursă. Desigur, nu este înțelept să privim lucrurile în nonculori, întrucât există o varietate umană extraordinară, prin urmare, aceste exemple nu sunt absolute, însă ele vorbesc totuși, despre o tendință și, în cele din urmă, despre o realitate (fie ea și una dintre realitățile care se derulează simultan).

Un alt punct este acela care vizează întrebarea: au devenit cărțile un capriciu? Există persoane care prioritizează eficiența în ceea ce privește lectura: odată cumpărată, o carte ar trebui citită cât mai repede; dacă face parte din seria unor cărți neterminate, ar trebui să ajungă pe o listă de prioritizare, pentru a finaliza ceea ce a fost început, ba chiar ar trebui să fie dăruite, donate ori vândute atunci când și-au atins și consumat scopul, odată cu capătul lecturii. Această optică vede cartea ca pe un obiect sau un element dintr-un flux utilitar, unde orice comportament care ocolește această conduită sau deraiază de la ea este văzut ca fiind un capriciu, o voluptate, o predilecție care nu face cinste unei persoane responsabile și care-și gestionează cu rigurozitate timpul și spațiul. Un argument care poate favoriza înțelegerea acestei paradigme este cel legat de valorificarea imediată, fără întârziere, a cărții respective, care ar influența într-o manieră benefică organizarea și claritatea mentală. Cartea este, astfel, o resursă fluidă, aflată în permanentă mișcare și flexibilitate, însoțind cititorii ca un obiect viu, care nu riscă să intre în partea de umbră a bibliotecilor masive și activității de colecționar și anume

cea în care cartea-obiect este venerată, însă conținutul ei ajunge să fie neglijat, ignorat și să sfârșească într-o dimensiune a stagnării și irosirii.

Spre deosebire de această viziune, integrăm în analiză biblioteca și lectura ca experiență. Pe acest teritoriu, acumularea unor cărți fără ca acestea să fie citite (sau finalizate), prețuirea unei ediții deosebite mai presus de scopul primar al textului scris, grija față de carte și bibliotecă, nu reprezintă un defect, o lipsă de disciplină sau gestiune corectă, ci o parte dintr-o atitudine bibliofilă, care pune accentul pe o gândire pe termen lung. Și aici, cartea este un organism viu, întrucât poate, la fel de bine, să fie împrumutată, donată, sau să aibă parte de un proprietar în egală măsură flexibil și dedicat ritualisticii, însă face parte dintr-o experiență care are o latură emoțională, estetică, ce prioritizează abordările personalizate față de cărți.

Apare ideea de carte ca obiect de artă. Parte dintr-o bibliotecă, o carte necitită sau neterminată își păstrează valoarea artistică și continuă să ofere mărturie despre epoca în care a fost scrisă și despre particularitățile acesteia. Cartea este mereu disponibilă pentru a oferi, fie că este vorba de o impresie de moment, care se va consolida, în raport cu gândirea, sensibilitățile și necesitățile cititorului, de un citat, de o pagină aparte, sau de o informație punctuală. Este vorba, astfel, despre acel țesut universal de care aparțin toate textele scrise vreodată, de un ecosistem de cunoaștere acumulată, care freamătă și nu se poate stinge nici în prezent, nici în viitor. Inclusiv potențialitățile unei cărți sunt mici obiecte de artă productive. Întâlnim această viziune la Umberto Eco, care insistă pe importanța bibliotecii ca întreg, ca microunivers și ca instrument de lucru și cercetare.

Dacă biblioteca capătă o valoare estetică și aproape sacră, prin sensurile ei multiple și prin importanța cărții, mergând pe traseul mitologic și religios, care ne duce la Biblie și la primele scrieri ale umanității, acceptând că de la Cuvânt s-a creat, mai apoi, totul, înțelegem și sacralitatea spațiului domestic în general. Sacrul cărții, respectiv al bibliotecii, se susține pe sacrul casei, iar aceste două modalități de existență se susțin reciproc. După cum menționează Gaston Bachelard, casa reprezintă, din punct de vedere simbolic, ființa interioară și poate fi chiar un „instrument de analiză prin care se poate cunoaște sufletul uman”[1]. Dacă în sens religios templul este o reflectare a lumii divine, casa, la rândul ei, se înfățișează ca un templu domestic, care trebui în permanență întreținut, respectat și valorificat așa cum se cuvine de către cei care locuiesc în ea și cei care-i trec pragul.

Considerând că în templu, „se naște și se rezumă spațiul”[2], în casă are loc un fenomen echivalent, la un nivel secundar, întrucât, după templu și după univers (întregul cosmogonic), în casă, întâi de toate, omul își definește și construiește sensurile personale, la nivel individual și de familie. Datorită naturii divine a omului, de care nu poate fi despărțit, structura însăși a templului este concepută ca un nucleu existențial. Acest punct zero permite întâlnirea directă dintre uman și sacru, asigurând o legătură spirituală nealterată. Această deschidere spre transcendent se manifestă inclusiv în universul obiectelor cotidiene, chiar și cele care nu aparțin, în mod convențional, de spațiul cultural ori de cel sacru; însă toate sunt interconectate: de la piesele de mobilier până la cele mai simple ustensile de bucătărie, de la componentele arhitecturale până la obiecte primite în dar, elementele materiale devin punți către o dimensiune superioară, atât timp cât sunt menite în acest scop. Dar chiar și atunci când această legătură nu este pe deplin aprofundată și înțeleasă, raportul între cele două dimensiuni continuă să opereze. Omul intuiește în obiecte ceva dincolo de realitatea palpabilă și materială, atribuindu-le semnificații ce depășesc granițele rațiunii.

Revenind la însemnătatea cărților, obiectele care ne înconjoară nu își epuizează existența în momentul în care își îndeplinesc funcția tehnică; fiecare obiect pe care-l folosim poartă amprenta ritualurilor zilnice, a memoriei afective și a unei estetici a locuirii, iar acest lucru este un dar, atât timp cât îl identificăm și folosim ca atare. Prin repetitivitatea gesturilor umane, precum ar fi așezarea la masă în familie sau pregătirea ritualică a hranei, esența fiecărei persoane participă la creația neîncetată. În ciuda tendințelor moderne, se poate considera că omul refuză în mod instinctiv să trăiască într-o lume complet desacralizată, însă pentru a îndeplini această nevoie, apare refugiul în anumite distracții care doar oferă iluzia sensului căutat cu adevărat. Atașamentul față de obiectele de

[1] Gaston Bachelard, *La poétique de l'espace*, Les Presses universitaires de France, Paris, 1961, p. 28.
[2] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant (coord.), *Dicționar de simboluri, Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere*, Polirom, 2009, p. 929.

zi cu zi și inclusiv față de deprinderi și convingeri, ascunde o căutare a sensului care să elibereze din tensiunea haosului. Atunci când ordinea lipsește, se încearcă orânduirea prin mijloacele care la sunt la îndemână.

În concluzie, spre deosebire de volatilitatea cărții digitale și de curentele diversificate care se distanțează de gândirea canonică, cartea tipărită rămâne prezență un refugiu palpabil în spațiul domestic și își păstrează dimensiunea de obiect de artă în bibliotecă și în afara ei. Putem folosi valențele și beneficiile lumii contemporane și putem înțelegem preferințele recente, fără a alege abandonarea valorilor fundamentale doar în scopul afirmării unei dizidențe conceptuale și estetice. Biblioteca fizică rămâne o ancoră indispensabilă în viața comunității, iar alegerea pentru modul în care construim cultura și luăm parte la aceasta aparține fiecărui individ în parte.

BIBLIOGRAPHY:

1. Chevalier, Jean, Alain Gheerbrant (coord.), *Dicționar de simboluri, Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere*, Editura Polirom, 2009.
2. Bachelard, Gaston, *La poétique de l'espace*, Les Presses universitaires de France, Paris, 1961.
3. Le Goff, Jacques, *Intelectualii în Evul Mediu*, traducere din franceză de Nicole Ghimpețeanu, Editura Art, București, 2021.
4. Eco, Umberto, *Limitele interpretării*, traducere de Ștefania Mincu și Daniela Crăciun, Editura Polirom, Iași, 2016.
5. Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*, traducere din franceză de Brîndușa Prelipceanu, Editura Humanitas, București, 2019.
6. Moller, Violet, *Harta cunoașterii. O istorie în șapte cetăți sau cum au fost pierdute și regăsite ideile Antichității*, traducere din limba engleză de Mihai Moroiu, Editura Baroque Books & Arts, București, 2021.
7. Ofrim, Alexandru, *Farmecul discret al patinei și alte mici istorii culturale*, Editura Humanitas, București, 2019.

THE TRAGIC, SUFFERING, AND THE PERSPECTIVE OF THE TRAGIC SUBLIME: FROM ANTIQUITY TO LUCIAN BLAGA'S PHILOSOPHICAL SYSTEM

Alina Rusu (Enache)
Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: *This article examines the concepts of the tragic, suffering, perspective, and the sublime of the tragic from Antiquity to Lucian Blaga's philosophical system. The study argues that the tragic evolves from the ancient experience of fate and necessity toward a modern and metaphysical understanding centered on consciousness, limit, and mystery. By drawing on Greek tragedy, major theories of the sublime, Dostoevsky's poetics of suffering, and Blaga's philosophy of mystery and luciferic knowledge, the article shows that suffering becomes not only an existential ordeal but also a privileged mode of revealing the human condition. In Blaga's thought, the tragic attains a distinctive metaphysical depth: it expresses the tension between the human aspiration toward revelation and the transcendental censorship that preserves the irreducibility of mystery.*

Keywords: *the tragic; suffering; sublime; destiny; Dostoevsky; Lucian Blaga; mystery; metaphysics.*

1. Introduction

The question of the tragic remains one of the most fertile and most difficult themes to define in aesthetic, philosophical, and literary reflection, precisely because it designates not merely an artistic category, but also a fundamental way of understanding the human condition[1]. From Greek tragedy to the great speculative constructions of modernity, the tragic expresses the tense encounter between man and limit, between will and necessity, between consciousness and that horizon which surpasses it. Within this framework, suffering must not be understood as the mere psychological effect of unhappiness, but as a privileged form through which the truth about man is revealed, especially when the experience of pain acquires ontological density and cognitive value[2].

The present study sets out to trace, through a deliberately selective conceptual genealogy, the way in which the figure of suffering structures the tragic perspective from antiquity to Dostoevsky and, ultimately, to the philosophical system of Lucian Blaga. What we do not aim at is an exhaustive history of the concept of the tragic, but rather the isolation of a line of continuity and transformation: from the tragic as an experience of fate and necessity, to the tragic as a drama of interiority, and then to the tragic as a metaphysical tension between the impulse toward knowledge and the constitutive limit of human existence[3]. Throughout this evolution, suffering functions as a connecting element, yet its meanings change decisively: if in the Greek world it appears first and foremost in relation to the higher order of fate, in Dostoevsky it becomes the proving ground of freedom, guilt, and the possibility of redemption, while in Blaga it deepens into an experience of man situated within the horizon of mystery[4].

The working hypothesis of this article is that the tragic cannot be reduced either to the representation of suffering or to mere irreconcilable conflict but must instead be understood as a higher form of consciousness of limit. From this perspective, the sublime of the tragic emerges when

[1] For the status of the tragic as a notion situated at the crossroads of aesthetics, philosophy, and cultural anthropology, see Peter Szondi, *An Essay on the Tragic*, transl. by Paul Fleming, Stanford, Stanford University Press, 2002, pp. 1–19. Szondi shows that the tragic cannot be treated as a mere literary theme, since it describes a logic of conflict and collapse that exceeds the strictly poetic field.
[2] In this regard, a fundamental point of reference remains Aristotle, *Poetics*, trans. D. M. Pippidi, Bucharest, Editura Academiei, 1965, pp. 37–45, especially for defining the relation among action, suffering, fear, and pity. Even if Aristotelian terms do not exhaust the experience of the tragic, they establish the classical framework within which suffering acquires aesthetic and intellectual function.
[3] Such a passage from objective tragicity to its modern interiorization may be traced, broadly speaking, in George Steiner, *The Death of Tragedy*, New Haven–London, Yale University Press, 1996, pp. 8–23. Steiner insists on the fact that tragedy presupposes an order of the world irreducible to moralism or psychology, which makes the modern mutation of the category all the more significant.
[4] For the problem of suffering as a spiritual and not merely affective experience, Søren Kierkegaard's perspective is also useful: *Fear and Trembling*, trans. Mariana Sora, Bucharest, Humanitas, 1998, pp. 54–76, where the tension among inwardness, faith, and paradox anticipates certain modern developments of the tragic.

suffering no longer signifies only downfall, ruin, or negativity, but becomes the medium of a spiritual intensification, of a knowledge attained in and through confrontation with that which exceeds human power[5]. Precisely for this reason, the relation between the tragic and the sublime is not external or ornamental, but profoundly structural: the tragic attains the sublime insofar as it transforms the experience of limit into an opening toward meaning.

From this hypothesis follows the central questions of the research: how does the meaning of the tragic change from the ancient model to modern and post-idealist reinterpretations? In what way does suffering organize the tragic perspective from within? What distinguishes Dostoevsky's vision of suffering from earlier paradigms? And above all, in what way can Blaga's system be read as a moment of profound reconfiguration of the tragic, through man's relation to mystery, Luciferic knowledge, and transcendent censorship? [6] The answer proposed here is that, from the ancients to Blaga, an essential shift takes place: the tragic moves from the external order of fate toward the torn interiority of consciousness and culminates in a metaphysical vision in which human finitude is not merely endured but assumed as a constitutive structure of existence.

2. The Tragic in Antiquity: Fate, Guilt, Necessity

Any solid reflection on the tragic is bound to return to the Greek world, not out of a reflex of conventional erudition, but because it is there that one finds, for the first time and with the greatest spiritual and aesthetic density, that form of experience in which suffering no longer appears as a mere accident of life, but as the expression of a confrontation between man and an order that surpasses him[7]. Within the horizon of ancient tragedy, man suffers not only because he is vulnerable, passionate, or prone to error, but because his existence is caught within a network of higher determinations, where individual will encounter limits, it cannot fully control. In this sense, the Greek tragic is not psychological in the modern sense, but ontological and cosmological: it involves the relation between the human being, fate, law, guilt, and necessity[8].

From this point of view, one of the most important features of the ancient tragic is its objective character. The hero's suffering does not arise exclusively from his inwardness, nor can it be explained solely through his moral structure. It derives from the collision between human initiative and an order of the world that often remains obscure, inevitable, and superior. Terms such as *Moira*, *Ananke*, or *Dike* express precisely this overlap of fate, necessity, and cosmic justice, within which human action becomes tragic whenever it exceeds measure or when, even while following an apparently legitimate logic, it enters an insoluble conflict with the total order of existence[9]. What is striking in Greek tragedy is not merely the magnitude of suffering, but the fact that suffering acquires significance through its relation to a rationality higher or older than man, even when that rationality does not fully yield itself to understanding.

Herein also lies the decisive difference between misfortune and the tragic. Not every pain is tragic, and not every fall produces the tragic. The tragic presupposes a certain type of tension between action

[5] With regard to the relation between the tragic and the sublime, the classical points of reference are Longinus, *On the Sublime*, Bucharest, Univers, 1972, pp. 29–41; Edmund Burke, *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*, Oxford, Oxford University Press, 1990, pp. 53–67; and Immanuel Kant, *Critique of the Power of Judgment*, Bucharest, All, 2007, pp. 97–120. Even if these perspectives do not discuss the tragic in identical terms, they provide the concepts necessary for understanding the transformation of suffering into a limit-experience of the spirit.

[6] For the integration of the tragic into a dialectical logic of conflict between competing legitimacies, G. W. F. Hegel remains essential, *Lectures on Aesthetics*, vol. II, trans. D. D. Roșca, Bucharest, Editura Academiei, 1966, pp. 121–145. As regards what is specifically Blagian, the principal framework is provided by Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, Bucharest, Humanitas, 2013, pp. 209–235.

[7] For the foundational status of Greek tragedy in defining the tragic, see Albin Lesky, *Greek Tragedy*, trans. Dragoș Cojocaru, Bucharest, Univers, 1978, pp. 15–34. Lesky insists that the Greek tragic is not reducible to dramatic convention, but expresses an integral vision of the relation between man and order.

[8] An essential discussion of the ontological dimension of the tragic is to be found in Peter Szondi, *An Essay on the Tragic*, transl. by Paul Fleming, Stanford, Stanford University Press, 2002, pp. 3–17. The author traces the constitution of the tragic as a structure of thought and not merely as a literary theme.

[9] For the concepts of fate, necessity, and justice in the Greek world, see Jean-Pierre Vernant and Pierre Vidal-Naquet, *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, New York, Zone Books, 1988, pp. 23–48. Their analysis is useful because it shows that tragedy stages structural tensions of the *polis* and of the Greek religious imagination.

and limit, between freedom and constraint, between responsibility and fatality[10]. The tragic hero is neither innocent in any absolute sense nor simply guilty; he inhabits a zone of ambiguity that makes his downfall not merely an event, but a revelation. In this revelation, man discovers that his freedom is real, but not sovereign; that his decision matters but does not fully command its consequences; that his will is active but is exercised within a world already charged with meanings, prohibitions, and forces that precede him[11].

Sophocles offers one of the clearest formulations of this structure. In *Oedipus Rex*, tragedy does not result simply from the fact that the hero is struck by a cruel fate, but from the fact that his very effort to know the truth and restore order leads him to catastrophe[12]. Oedipus is not a passive victim of fate; on the contrary, he is an active, lucid, inquiring consciousness, committed to the idea of justice. It is precisely the nobility of his quest that deepens the tragic dimension: man falls not while fleeing the truth, but while seeking it. Tragic suffering, therefore, cannot be reduced to punishment, but constitutes itself as a paradoxical form of knowledge. Oedipus becomes truly conscious of himself only at the moment of the destruction of his own public and private identity[13].

Within this model, tragic guilt cannot be interpreted simplistically. Although there is an underlying culpability, it does not coincide with the modern juridical-moral notion of individual responsibility. Greek tragedy introduces a deeper and more troubling kind of guilt, bound up with man's participation in an order he cannot wholly master. The concept of *hamartia* designates precisely this fatal error, this deviation that is not necessarily a deliberate crime, but rather a fault linked to the limited condition of man[14]. For this reason, the tragic hero is not only condemned but also worthy of pity; he is not merely the author of his own fall, but also the site of a contradiction that exceeds simple morality.

This ambiguity of guilt is seen with particular clarity in the tragedies of Aeschylus, where the conflict concerns not only the individual, but also the relation between generations, curse, revenge, and the establishment of a new order of justice. In the *Oresteia*, suffering is transmitted genealogically, and crime seems inevitably to engender further crime, in a chain in which man is simultaneously the agent and the instrument of a historico-sacral fatality[15]. Yet tragedy here is not reduced to the infernal repetition of violence but also stages the transition from archaic revenge to institutional justice. Consequently, the Greek tragic possesses a foundational dimension as well: it shows that individual pain may become the birthplace of a new symbolic order.

In this order of ideas, the ancient tragic must be confused neither with absolute pessimism nor with unmitigated despair. Even when it destroys, Greek tragedy illuminates. It renders limit intelligible, granting it a lofty, ritualized, and contemplable form. For this reason, tragic suffering already contains, in germ, something of what will later be thought under the sign of the sublime: not in the sense of a triumphant overcoming of pain, but in the sense of its transfiguration into an experience that elevates the spirit precisely through contact with what exceeds it[16]. The tragic hero

[10] In the same direction, George Steiner, *The Death of Tragedy*, New Haven–London, Yale University Press, 1996, pp. 9–18, emphasizes that the tragic presupposes an order of reality in which conflict cannot be resolved by simple moral correction or individual psychology.
[11] For the tension between freedom and necessity in the tragic universe, see Karl Jaspers, *Tragedy Is Not Enough*, Boston, Beacon Press, 1952, pp. 32–46. Although the text belongs to modernity, its observations on the limits of human action are also applicable to the Greek framework.
[12] Sophocles, *Oedipus Rex*, in *Tragedies*, trans. George Murnu, Bucharest, Univers, 1974, pp. 145–198. For a classical interpretation of the play as a drama of knowledge and fate, see also Bernard Knox, *Oedipus at Thebes*, New Haven, Yale University Press, 1957, pp. 1–22.
[13] Jean-Joseph Goux, *Oedipus, Philosopher*, Stanford, Stanford University Press, 1993, pp. 13–29, shows that Oedipus's drama is inseparable from the problem of truth and self-knowledge, which explains why his suffering exceeds the purely narrative level.
[14] Aristotle, *Poetics*, trans. D. M. Pippidi, Bucharest, Editura Academiei, 1965, pp. 41–43. For the problematic meaning of the notion of *hamartia*, see also Humphrey House, *Aristotle's Poetics*, London, Rupert Hart-Davis, 1956, pp. 94–108.
[15] Aeschylus, *Oresteia*, trans. Eusebiu Camilar, Bucharest, Univers, 1982, pp. 9–156. For the juridical-religious dimension of the cycle, see Froma I. Zeitlin, "The Dynamics of Misogyny: Myth and Mythmaking in the *Oresteia*," in *Playing the Other*, Chicago, University of Chicago Press, 1996, pp. 87–119.
[16] For the deep connection between the experience of limit and the pre-sublime dimension of the tragic, Friedrich Nietzsche is useful, *The Birth of Tragedy*, trans. Mircea Ivănescu, Bucharest, Humanitas, 1998, pp. 35–61. Even if his reading is speculative, it captures the contradictory energies that make tragedy a form of transfiguration of suffering.

falls, but his fall is not simply degradation; it produces a clarification of the human condition and imposes upon consciousness a grave relation to order, limit, and truth.

This observation is decisive for the argumentative line of the present study. If in antiquity the tragic is constituted around the relation between man and fate, then the figure of suffering appears here as the expression of the encounter between the individual's limited freedom and a higher necessity. In other words, suffering is not yet, first and foremost, reflective interiorization, as it will become for the moderns, nor the metaphysical tension of knowledge, as in Blaga; it is above all the sign that man cannot wholly evade the order that encompasses him[17]. Yet it is precisely this first configuration of the tragic that will make later transformations possible: Dostoevskian interiorization and Blaga's reinterpretation do not cancel the ancient model but transpose it into another register. External fate will gradually be converted into inner fate, and cosmic necessity will later become ontological limit and mystery.

Ancient tragedy offers the fundamental matrix of tragic thought, because it exemplarily formulates the relation between suffering, guilt, and limit. It shows that man becomes truly visible at the moment of confrontation with that which exceeds him, and that suffering acquires spiritual dignity when it ceases to be mere passivity and becomes an experience of truth[18]. From this matrix, a decisive mutation will emerge in the centuries to come: the passage from the objective tragic of fate to the inner tragic of consciousness. Before reaching this transformation, however, it was necessary to clarify the Greek core of the problem, since without it neither Dostoevsky nor Blaga can be understood in their full depth.

3. Suffering as an Experience of Interiority: Dostoevsky and the Modern Deepening of the Tragic

If, within the ancient horizon, the tragic was constituted first and foremost through the confrontation between man and a higher order of fate, modernity brings about a decisive mutation: the center of gravity of tragic experience shifts from the externality of necessity to the torn interiority of consciousness[19]. This change does not cancel the deep structure of the tragic but reformulates it. Fate no longer appears exclusively as an objective cosmic force, and suffering is no longer merely the consequence of a conflict between man and the law of the world; it becomes, increasingly, the expression of an inner rupture, of a disturbance in the relation among freedom, guilt, truth, and redemption[20]. In this new configuration, Dostoevsky occupies a privileged place, being perhaps the author who understood most radically that modern tragedy no longer unfolds only in the world, but in the depths of consciousness.

In Dostoevsky, suffering is neither a mere theme nor a simple biographical recurrence transfigured artistically, but a constitutive principle of the novelistic world. It traverses his characters, organizes their crises, deepens their contradictions, and drives them toward limits where the truth about man can no longer be separated from the experience of pain[21]. Here lies one of the points of rupture with the ancient paradigm. If the hero of Greek tragedy was defined by his relation to fate and to an objective order that surpassed him, the Dostoevskian character is defined by the intensity of inner conflict, by the impossibility of reconciling with himself, and by the dramatic nature of his

[17] A compelling formulation of the difference between the ancient tragic and its modern forms is found in Raymond Williams, *Modern Tragedy*, London, Chatto & Windus, 1966, pp. 15–29. Williams highlights the mutation from the external order of fate to the social and inner conflict of modernity.

[18] For the idea that tragedy produces knowledge through suffering and limit, see Hegel, *Lectures on Aesthetics*, vol. II, trans. D. D. Roșca, Bucharest, Editura Academiei, 1966, pp. 121–133. Hegel interprets the tragic as a tension between legitimate forces in conflict, which explains the spiritual dignity of the hero's fall.

[19] For the mutation from classical tragedy to modern forms of inner conflict, see Raymond Williams, *Modern Tragedy*, London, Chatto & Windus, 1966, pp. 15–34. Williams captures well the shift in emphasis from external fate to the historical and inner structures of modern crisis.

[20] A classical formulation of the modern interiorization of the tragic may also be traced in George Steiner, *The Death of Tragedy*, New Haven–London, Yale University Press, 1996, pp. 145–179, where the author discusses the transformation of the spiritual conditions that made classical tragedy possible.

[21] For the centrality of suffering in Dostoevsky's spiritual anthropology, see Nikolai Berdiaev, *Dostoevsky*, translated by Donald Attwater, London, Sheed and Ward, 1934, pp. 45–78. Berdiaev insists that, in Dostoevsky, suffering reveals the depth and freedom of the person.

freedom. In other words, the tragic becomes interiorized. Its locus is no longer the city, the royal house, or the genealogy of the curse, but consciousness itself, become a field of metaphysical struggle[22].

This interiorization, however, must not be understood as a reductive psychologization. Dostoevsky's universe is not tragic merely because his characters suffer greatly or live through extreme neuroses, but because within them ultimate principles confront one another: good and evil, faith and negation, freedom and self-destruction, revolt and the need for the absolute[23]. Suffering thus becomes a medium through which the ontological depth of man is revealed. It is not only effect, but also trial; not only downfall, but also possible passage; not only negativity, but also a path toward knowledge gained through laceration. In this sense, the Dostoevskian world radicalizes the tragic precisely because it relocates conflict to the level most difficult to resolve that of inner freedom.

An essential text for understanding this mutation is *Notes from Underground*. Here, the tragic no longer appears in the form of a blow coming from outside the subject, but in the form of a consciousness trapped within its own hypertrophied reflexivity[24]. The Underground Man suffers not simply because he is the victim of unfavorable circumstances, but because his lucidity, severed from any horizon of meaning, becomes a force of self-dissolution. What we encounter is a consciousness no longer capable of acting simply or spontaneously, because it consumes itself in negation, suspicion, and self-irony.

The problem acquires even greater complexity in *The Idiot*, where the figure of Prince Myshkin introduces the paradox of an innocence exposed to a world incapable of receiving it[25]. Here suffering springs not primarily from crime and explicit guilt, but from the incompatibility between purity and the corrupted reality of human relations. Myshkin often appears as an almost Christ-like figure, yet it is precisely this exceptional nature that renders him vulnerable in a universe ruled by vanity, possessiveness, pride, and imbalance.

In *Crime and Punishment*, this logic deepens and is structured around the relation between freedom, guilt, and suffering. Raskolnikov is not a tragic character in the classical sense of the term, for he does not confront a cosmic fate or a hereditary fatality directly; and yet he lives through one of the most powerful forms of the modern tragic precisely because his drama unfolds within a consciousness that attempts to justify its own exceptionalism and ends by being destroyed by its own division[26]. The crime is not merely an act, but a metaphysical experiment. It tests the proud hypothesis of a man who wishes to go beyond good and evil and who discovers, through suffering, that freedom severed from truth becomes self-condemnation. The true punishment in the novel is not the penal colony, but the impossibility of continuing to live in falsehood before oneself[27].

Equally significant is the world of *Demons*, where suffering takes the form of the inner and collective devastation produced by ideology, nihilism, and spiritual possession[28]. Here, Dostoevsky shows that the modern tragic no longer belongs only to the isolated individual but may seize the entire social body when freedom is detached from responsibility and the idea is absolutized against the concrete person. The characters suffer not only because of private errors, but because of destructive

---

[22] Mikhail Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, trans. S. Recevschi, Bucharest, Univers, 1970, pp. 21–39. The idea of polyphony is important here because it shows that the Dostoevskian drama unfolds within a plurality of autonomous and irreducible consciousnesses.

[23] For the relation among freedom, evil, and self-destruction in Dostoevsky's work, see Lev Shestov, *Dostoevsky and Nietzsche: The Philosophy of Tragedy*, Romanian trans., Bucharest, Humanitas, 1992, pp. 13–46. Shestov reads the Dostoevskian universe from the perspective of a radical crisis of rationalist foundations.

[24] F. M. Dostoevsky, *Notes from Underground*, trans. Emil Iordache, Bucharest, Polirom, 2004, pp. 7–48. The text represents one of the great laboratories of modern consciousness alienated by the excess of its own reflexivity.

[25] F. M. Dostoevsky, *The Idiot*, trans. Ovidiu Constantinescu and Izabela Dumbravă, Bucharest, Polirom, 2006, pp. 5–82. For an analysis of Prince Myshkin as a paradoxical figure of innocence in a degraded world, see Berdiaev, *Dostoevsky*, pp. 102–118.

[26] F. M. Dostoevsky, *Crime and Punishment*, trans. Nicolae Gane, Bucharest, Polirom, 2009, pp. 61–115. For a reading of the novel as a drama of the idea and of divided consciousness, see also René Girard, *Resurrection from the Underground: Feodor Dostoevsky*, New York, Crossroad, 1997, pp. 55–86.

[27] Romano Guardini, *Religious Figures in Dostoevsky's Work*, translated by Robert H. Benson, London, Burns & Oates, 1961, pp. 87–112. Guardini shows that true Dostoevskian punishment is inward and presupposes man's confrontation with his own spiritual truth.

[28] F. M. Dostoevsky, *Demons*, trans. Nicolae Gane, Bucharest, Polirom, 2007, pp. 97–164. For a reading of the novel as a tragedy of nihilism and of the idea become possession, see Albert Camus, *The Rebel*, Romanian trans., Bucharest, Humanitas, 1994, pp. 221–239.

energies acting simultaneously on the psychological, moral, and historical levels. Consequently, the novel extends the tragic from consciousness toward community, without losing its inner center.

From this perspective, suffering in Dostoevsky is inseparable from guilt, yet cannot be reduced to it. It does not function merely as moral retribution, but as a process of opening man toward the truth of his own condition. Sonya, for instance, offers not only compassion, but another logic of suffering: one in which pain is borne with humility, love, and spiritual acceptance[29]. In opposition to Raskolnikov's abstract pride, she embodies the possibility of redemption through descent and solidarity. Thus, in the Dostoevskian universe, suffering is not simply absurd; it can become the path of a conversion of consciousness, even if this conversion is neither easy nor sentimental. The modern tragic here reaches a specific tension: man is torn not only between desires, but between two ways of existing spiritually.

The metaphysical summit of this vision is reached, of course, in *The Brothers Karamazov*, where the problem of suffering becomes inseparable from the question of God, evil, and the meaning of the world[30]. Ivan Karamazov's revolt constitutes one of the deepest moments of modern tragic consciousness: he rejects not merely a doctrine but contests the very possibility of accepting a world in which the suffering of the innocent, especially of children, can be included within a final harmony[31]. In this revolt one sees, perhaps more clearly than anywhere else, the Dostoevskian specificity of the tragic: suffering is not only endured, but questioned to the end, pushed toward the limit where any metaphysical justification becomes scandal. And yet the novel does not remain in pure negativity. Alongside Ivan, Alyosha indicates another possibility: that of assuming pain within the horizon of love and communion. Thus, the tragic does not disappear, but is traversed by the promise of a transfiguration that does not abolish suffering but receives it within a higher logic[32].

It is precisely here that Dostoevsky's great contribution to the genealogy of the tragic lies. He transforms suffering from the sign of an external necessity into a trial of freedom and of man's spiritual depth. His characters are great not because they triumph, but because they bear conflict within themselves without simplifying it. They live the tragic as the experience of a consciousness that can no longer remain at the surface of life, being compelled to go to the very end of the questions of guilt, meaning, God, and redemption[33]. For this reason, in Dostoevsky, suffering acquires an almost gnoseological function: man comes to know more about himself precisely insofar as he passes through pain, ruin, humiliation, and crisis.

This deepening of the tragic prepares, indirectly, ground for understanding Blaga's perspective. If for the Greeks man was defined by his relation to fate, and in Dostoevsky by the drama of freedom and consciousness, in Blaga what becomes decisive is man's relation to mystery and to the constitutive limit of knowledge[34]. Dostoevsky therefore occupies a median and necessary place in the economy of this study: he translates the old tragic structure into a language of modern interiority and offers the figure of suffering as a total experience, at once moral, psychological, religious, and metaphysical. Without this stage, the passage from the tragic of antiquity to the Blagian reinterpretation would remain incomplete.

Dostoevsky brings into the history of the tragic an essential mutation: he transforms suffering into a privileged space of inner truth and of the ultimate confrontation between freedom and meaning[35].

---

[29] For the soteriological function of suffering and Sonya's role in the economy of the novel, see Donald Fanger, *Dostoevsky and Romantic Realism: A Study of Dostoevsky in Relation to Balzac, Dickens, and Gogol*, Cambridge, Harvard University Press, 1965, pp. 186–198.

[30] F. M. Dostoevsky, *The Brothers Karamazov*, trans. Ovidiu Constantinescu and Izabela Dumbravă, Bucharest, Polirom, 2007, pp. 287–356. The novel represents the apex of Dostoevsky's inquiry into evil, freedom, and suffering.

[31] For an analysis of the chapter "Rebellion" and Ivan's argument against theodicy, see Rowan Williams, *Dostoevsky: Language, Faith, and Fiction*, Waco, Baylor University Press, 2008, pp. 205–224.

[32] A theological and existential interpretation of the tension between Ivan and Alyosha is found in Paul Evdokimov, *Dostoevsky and the Problem of Evil*, Romanian trans., Bucharest, Sophia, 2010, pp. 141–169.

[33] For the idea that Dostoevsky's characters live truth at the extreme level of consciousness, see Luigi Pareyson, *Dostoevsky: Philosophy, Novel, and Religious Experience*, translated by Silvia Benso, South Bend, St. Augustine's Press, 2014, pp. 31–58.

[34] Dostoevsky's intermediate position between classical tragedy and modern metaphysical forms of limit may also be supported through comparison with Peter Szondi, *An Essay on the Tragic*, pp. 55–67, where the tragic is traced in its major philosophical transformations.

[35] For the idea of suffering as a mode of spiritual knowledge in Dostoevsky, see Nicolas Berdyaev, *The Russian Idea*, Boston, Beacon Press, 1962, pp. 164–172, where the author connects the novelist's work with man's metaphysical destiny.

In his work, the tragic is no longer merely what happens to man, but what is unleashed within man when he assumes or refuses his own spiritual condition. For that very reason, the Dostoevskian universe represents one of the most powerful forms of the tragic sublime: pain is not glorified, but becomes the place where consciousness, driven to the extreme, encounters that which surpasses it and judges it.

4. Perspective and the Sublime of the Tragic: From the Experience of Limit to the Horizon of Mystery

After the ancient moment of confrontation with fate and after the modern interiorization of suffering in Dostoevsky's work, a theoretical clarification of the relation between perspective, the tragic, and the sublime becomes necessary. Within the economy of the present study, this section aims to show that suffering does not, in itself, generate tragic experience, and that the tragic does not automatically convert into the sublime; for this transformation to take place, a certain perspective on limit is required, one in which pain ceases to be mere passivity and becomes a site of intensified consciousness[36]. In other words, the sublime of the tragic is born not from the quantitative accumulation of suffering, but from the way suffering is assumed, understood, and spiritually transfigured.

From such a perspective, it must be observed that the tragic always possesses a perspectival dimension. It is not only what happens, but also the way in which what happens is seen, understood, and ordered within consciousness[37]. Two lives may pass through comparable sufferings without producing the same tragic significance. What gives tragic density to an experience is the fact that, within it, man discovers not merely the painful character of life, but the truth of his own limit. In this sense, perspective does not mean subjectivist relativization, but the spiritual angle from which suffering discloses itself as an experience of knowledge. The tragic is not reducible to the event; it begins with the existential interpretation of the event.

In the classical theory of the sublime, this relation between limit and the elevation of the spirit already appears formulated in an essential way. In Longinus, the sublime is bound to that force of expression or spirit that "lifts," transports, and surpasses mere persuasion[38]. Even if his text does not explicitly construct a theory of the tragic, it offers a decisive element for our argument: the supreme experience is not the one that explains reality perfectly, but the one that makes it be lived in its vertical intensity. The sublime thus implies a surpassing of flatness and an exposure of the spirit to that which draws it out of the ordinary. In relation to the tragic, this means that suffering becomes sublime when it is no longer perceived merely as inert negativity, but as an opening onto a deeper dimension of existence.

This idea is of the utmost importance for the link between Dostoevsky and Blaga. In the Dostoevskian world, we have already seen that suffering is the place where consciousness is radicalized and compelled to move beyond rational self-sufficiency. In Blaga, this process will receive its own metaphysical expression, but before reaching that point it must be understood that the sublime of the tragic is not an embellishment of pain, but the form under which limit itself becomes revelatory[39]. Man does not simply emerge from suffering; under certain conditions, he may attain through suffering a higher lucidity. This lucidity is, ultimately, the place where the tragic perspective is converted into an experience of the sublime.

---

[36] For the relation between the experience of limit and the constitution of tragic meaning, see Peter Szondi, *An Essay on the Tragic*, transl. by Paul Fleming, Stanford, Stanford University Press, 2002, pp. 19–33. Szondi is useful here because he insists that the tragic is not reducible to the content of pain, but involves a logic of confrontation with the impossible.

[37] As regards perspective as a mode of configuring tragic meaning, see Jean-Pierre Vernant and Pierre Vidal-Naquet, *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, New York, Zone Books, 1988, pp. 21–39. The authors show that the tragic does not exist independently of the way conflict is represented and understood within the horizon of a culture.

[38] Longinus, *On the Sublime*, pp. 31–37. For a historical and theoretical contextualization of the concept, see also Philip Shaw, *The Sublime*, London, Routledge, 2006, pp. 1–18.

[39] For the relation among suffering, knowledge, and the deepening of consciousness in modernity, Søren Kierkegaard's *Fear and Trembling*, trans. Mariana Sora, Bucharest, Humanitas, 1998, pp. 54–76, also remains useful, where the paradox of religious inwardness indirectly prepares the modern understanding of the tragic.

For this reason, the expression "the sublime of the tragic" must be understood rigorously. It does not legitimize the rhetorical exaltation of pain, nor does it mean that every suffering automatically possesses spiritual value. The sublime of the tragic appears only when pain reveals an order deeper than individual interest and compels consciousness to see itself in relation to a higher horizon[40]. In Greek tragedy, this horizon was fate, necessity, cosmic or divine law; in Dostoevsky, it becomes freedom driven to the edge of self-destruction and salvation; in Blaga, it will take the form of the relation between man and mystery, between Luciferic knowledge and transcendent censorship. Within this framework, one may also understand the fact that the tragic perspective is inseparable from a certain conception of man. If man were fully transparent to himself and to the world, the tragic would be reduced to mere unhappiness, and the sublime would become unnecessary. But man is, in all the great constructions of the tragic, a being incompletely master of himself, open to something that surpasses him and at the same time condemned to be unable to exhaust that "something"[41]. This structure explains why suffering may have revelatory value: it shatters the illusion of self-sufficiency and brings consciousness back before the reality of its own condition. In this respect, the tragic and the sublime do not oppose one another, but imply one another at their highest points.

In the transition toward Blaga, it is precisely this relation that becomes decisive. In his thought, limit is no longer merely a moral, psychological, or historical limit, but an ontological and gnoseological one. Man is defined by his aspiration toward the revelation of mystery, but also by the impossibility of abolishing mystery as mystery[42]. Such a formulation, in turn, makes possible one of the most subtle modern reinterpretations of the sublime of the tragic. If in earlier traditions suffering was bound to fate, guilt, or inner conflict, within the Blagian horizon it will be bound to the very structure of the human condition as a tension between revelatory impulse and transcendent barrier. Consequently, the sublime of the tragic will no longer results only from enduring pain, but from the lucid assumption of the fact that man is called toward a surpassing that can never be carried through to the end.

Therefore, this section makes it possible to formulate an intermediate conclusion necessary to the architecture of the article: the tragic becomes sublime when suffering is integrated into a perspective of limit that elevates, not by abolishing pain, but by transforming it into an experience of knowledge and of the deepening of consciousness[43]. This conclusion links the ancient world, Dostoevskian interiorization, and Blagian metaphysics. It thus prepares the theoretical framework within which Lucian Blaga's philosophy may be read not as mere abstract speculation, but as one of the most original formulations of the tragic in Romanian and European culture.

5. Lucian Blaga and the Metaphysics of the Tragic: Suffering, Mystery, and the Limit of Knowledge

Within the economy of the present study, the Blagian moment does not represent merely the final term of a historical succession, but the point at which the tragic, suffering, and the sublime acquire an original metaphysical articulation. If in ancient tragedy suffering was configured in relation to fate and necessity, and in Dostoevsky it became the interiorized drama of freedom, in Lucian Blaga it must be understood within the horizon of a specific ontological condition: that of man situated before mystery, drawn toward its revelation and at the same time structurally limited in any attempt to

[40] For the distinction between the mere pathetic inflation of pain and the spiritual value of suffering, see Romano Guardini, *The End of the Modern World*, Wilmington, ISI Books, 1998, pp. 77–89. Even though he does not discuss the tragic directly in these terms, Guardini offers a useful framework for distinguishing authentic intensity from emotional rhetoric.

[41] A similar vision of man as a finite being and yet one open to more than himself may also be found in Blaise Pascal, *Pensées*, Bucharest, Humanitas, 1998, pp. 72–95. Pascal remains an important point of reference for understanding man's constitutive disproportion.

[42] For the conceptual background necessary for the transition to Blaga, see Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, Bucharest, Humanitas, 2013, pp. 209–235, as well as idem, *The Trilogy of Culture*, Bucharest, Humanitas, 2011, pp. 7–34. Here the idea of man situated within the horizon of mystery and of the constitutive limits of revelation is configured.

[43] For a synthesis of the relation among the tragic, the sublime, and the spiritual experience of limit, see Thomas Weiskel, *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976, pp. 3–24. Although centered on Romanticism, the study offers useful theoretical tools for understanding the sublime as an experience of tension and unconsummated transcendence.

exhaust it[44]. From this perspective, the tragic is no longer exclusively a conflict of an ethical order, nor a mere psychological laceration, but the expression of a constitutive tension between man's spiritual impulse and the ultimate resistance of reality to complete transparency.

This mutation is decisive. In Blaga's thought, man is defined not primarily by adaptation, preservation, or utility, but by his revelatory vocation[45]. Man is the being who does not content himself with inhabiting the world, but constantly attempts to open it up, to pierce its appearances, to decipher its meanings, and to advance toward its core of mystery. It is precisely here that the tragic dimension of the human condition is born: this calling toward revelation cannot be fulfilled in its entirety. Man is made for transcendence, but not for absolute transcendence; he is oriented toward mystery but is not ontologically authorized to abolish it as mystery[46]. In this disproportion between aspiration and possibility lies, in essence, the metaphysical nucleus of the Blagian tragic.

For this reason, the problem of suffering acquires in Blaga a particular depth. It is not reducible to physical pain, social misfortune, or psychological crisis, though it may include all of these. Suffering becomes the affective, existential, and spiritual expression of the encounter between human consciousness and its own constitutive limit[47]. Man suffers not only because he loses, errs, or is struck by circumstances, but also because he intuits more than he can contain, sees farther than he can reach, and aspires to a totality he cannot possess. In this sense, Blagian suffering is not accidental, but structural: it belongs to the condition of a being who lives within the horizon of mystery and who, precisely by virtue of this situatedness, is condemned to a tension without definitive resolution[48].

At this point, the concept of Luciferic knowledge becomes essential. Unlike paradisiacal knowledge, oriented toward stability, classification, and the clarification of the object, Luciferic knowledge has the impulse to problematize, to fissure what seems self-evident, to intensify mystery in the very act of approaching it[49]. It does not abolish the unknown, but paradoxically increases it, because every new opening reveals all the more the inexhaustible character of reality. Man thus knows not in order to close mystery once and for all, but in order to enter more deeply into its tension. From this perspective, the tragic does not derive from the mere failure of knowledge, but from its nobility and impossibility at once. Suffering arises from the fact that the revelatory impulse is authentic and exalted, yet encounters a limit that is not contingent, but constitutive[50].

This limit is formulated in Blaga's system through the idea of transcendent censorship, one of the most fertile notions for the interpretation of the tragic[51]. Transcendent censorship must not be understood in a crude sense, as a simple external, arbitrary prohibition coming from outside the world, but as an ontological mechanism through which mystery is protected from total revelation. It guarantees that the world does not become completely transparent to human consciousness. In other words, man may participate in revelation but cannot occupy the position of an absolute spirit; he may create, symbolize, interpret, deepen, and intensify his relation to mystery, but he cannot suppress its ultimately inaccessible character[52]. At this point, the Blagian tragic reaches one of its purest

---

[44] Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, Bucharest, Humanitas, 2013, pp. 209–235. These pages are essential for understanding the relation between man, mystery, and the modes of knowledge.

[45] For the definition of man as a creative and revelatory being, see Lucian Blaga, *The Trilogy of Culture*, Bucharest, Humanitas, 2011, pp. 7–34. Blaga shifts the emphasis from biological adaptation to man's cultural and metaphysical destiny.

[46] A synthetic discussion of the status of mystery in Blaga's philosophy is found in Ion Tudosescu, *The Philosophy of Lucian Blaga*, Bucharest, Editura Științifică, 1980, pp. 95–118.

[47] For the ontological dimension of suffering and limit in existential and epistemological philosophies, comparison with Karl Jaspers, *Tragedy Is Not Enough*, Boston, Beacon Press, 1952, pp. 32–49, remains useful, although the context differs from that of Blaga.

[48] Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, pp. 317–336. Here the idea of a constitutive limit of revelation and of the relation between man and the unknown is clearly outlined.

[49] *Ibid.*, pp. 209–224. The distinction between paradisiacal knowledge and Luciferic knowledge is one of the most important keys for reading the problem of the tragic in Blaga.

[50] For a philosophical interpretation of Luciferic knowledge as tension rather than mere insufficiency, see Dumitru Stăniloae, "Lucian Blaga and Romanian Christian Thought," in *Orthodoxy and Romanianism*, Bucharest, Basilica, recent ed., pp. 211–223. Even if the reading is critical in places, it grasps the metaphysical stakes of the problem.

[51] Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, pp. 235–252. The concept of transcendent censorship is fundamental for understanding the limited status of human knowledge.

[52] For a classical analysis of these notions within the economy of the system, see Constantin Noica, *Pages on the Romanian Soul*, Bucharest, Humanitas, recent ed., pp. 145–156, where Blaga is discussed in relation to the specificity of Romanian thought and the problem of spiritual style.

formulations: suffering is not man's punishment for wanting to know, but the inevitable consequence of the nobility of a calling that can never be wholly consummated.

Through this lens, the relation between the tragic and the sublime also becomes clear. In Blaga, the sublime of the tragic does not appear as a romantic glorification of pain, nor as a mere aesthetic conversion of the negative, but as the effect of the tension between the grandeur of the human impulse and the final impossibility of its complete triumph[53]. What is sublime is not suffering in itself, but the condition of a consciousness which, though limited, never ceases to strive toward more than it can attain. Man is great not because he can do everything, but because he legitimately aspires to that which surpasses him and lucidly endures the impossibility of transforming this aspiration into total possession. Thus, the tragic becomes sublime precisely insofar as limit does not annul the impulse but compels it to define itself in relation to the impossible.

In Dostoevsky, man often suffers because his freedom is exercised to the point of self-destruction, because guilt tears him inwardly apart, and because meaning must be rediscovered through a passage through evil. In Blaga, man suffers even when he has committed no moral error in any direct sense, because suffering derives from his very status as a limited revelatory being[54]. We are dealing, therefore, with a shift from the tragic of guilt and divided consciousness to the tragic of knowledge and of the ontological relation to mystery. This mutation gives the Blagian system its great originality: it does not deny the existential dimension of pain, but inscribes it within a far broader horizon, where suffering becomes the sign of man's deep structure.

Lucian Blaga's contribution to the conceptual genealogy of the tragic is decisive because he shifts the discussion onto the terrain of metaphysics of knowledge and of cultural anthropology[55]. In his thought, suffering is not merely the consequence of a conflict or an error, but the expression of an ontological condition marked by the tension between the revelatory impulse and transcendent censorship. For this very reason, the tragic acquires a distinctive sublime dimension: man is defeated in his attempt to exhaust mystery, yet precisely this defeat reveals to him his spiritual measure. He does not triumph over limit, yet neither is he annulled by it; he remains suspended in a tension that defines and elevates him. In this sense, the Blagian system offers one of the most refined modern formulations of the tragic sublime.

6. Conclusions

The analytical trajectory proposed in this study has sought to demonstrate that the tragic, suffering, perspective, and the sublime of the tragic cannot be understood as isolated notions, externally juxtaposed, but as elements of a single spiritual dynamic in which man discovers his condition in relation to limit[56]. From Greek tragedy to Dostoevsky and finally to the philosophical system of Lucian Blaga, what changes is not merely the language in which suffering is expressed, but the very horizon within which it is endowed with meaning. If in Antiquity suffering appeared within an order of fate and necessity, in Dostoevskian modernity it became the experience of a consciousness torn by freedom, guilt, and the need for meaning, while in Blaga's thought it was transformed into the expression of an ontological tension between man's revelatory vocation and the impossibility of the total revelation of mystery[57].

In this sense, the working hypothesis formulated at the beginning of the article is confirmed: the tragic cannot be reduced either to the mere representation of pain or to the description of an insoluble conflict but must be understood as a form of consciousness of limit, within which suffering becomes

[53] For the relation among limit, tension, and the sublime, see Immanuel Kant, *Critique of the Power of Judgment*, Bucharest, All, 2007, pp. 97–120; the comparison is useful because it shows how the experience of insufficiency may open onto a higher consciousness.
[54] This displacement from guilt to ontological limit may also be supported by reading Lucian Blaga, *The Trilogy of Values*, Bucharest, Humanitas, 2017, pp. 53–71, where the structures of spirit are placed within a broader axiological framework.
[55] For the importance of Blaga in articulating a metaphysical anthropology of culture, see also Tudor Ghideanu, *The Philosophy of Culture in Lucian Blaga*, Iași, Junimea, 1984, pp. 41–74.
[56] For an overall view of the tragic as a form of thought and not merely a literary species, see Peter Szondi, *An Essay on the Tragic*, transl. by Paul Fleming, Stanford, Stanford University Press, 2002, pp. 1–19.
[57] George Steiner, *The Death of Tragedy*, New Haven–London, Yale University Press, 1996, pp. 1–23 and 145–179, for the historical mutations of the spiritual conditions of the tragic.

a medium of truth.[58]. It is precisely this cognitive and spiritual function of suffering that ensures the deep continuity among the models examined. The Greek tragic hero, the Dostoevskian character, and Blaga's man are not identical, yet each becomes intelligible only insofar as he is brought into relation with something that surpasses him: fate, his own freedom driven to the abyss, or mystery protected by transcendent censorship[59]. In all these cases, the tragic expresses not only man's weakness, but also his paradoxical greatness: that of being unable to avoid limits and yet of transforming the encounter with it into an experience of depth.

Blaga's specific contribution thus appears decisive. He no longer reads suffering primarily from the perspective of guilt, nor only from that of historical or psychological conflict, but from the standpoint of a constitutive non-coincidence between man and mystery[60]. Man is great not because he can totally master reality, but because he persists in the act of revelation, creation, and questioning, even though he cannot transform this movement into a final victory. It is precisely here, perhaps, that the highest form of the tragic sublime is to be found in the lucid assumption of a limit that does not annul the impulse, but defines it. For this reason, the Blagian system offers not only metaphysics of the tragic, but also a philosophy of human dignity under conditions of constitutive finitude[61].

In conclusion, the trajectory from Antiquity to Blaga confirms that the tragic remains one of the deepest forms of interpreting the human condition[62]. Within this horizon, suffering is not a mere accident of existence, but one of the privileged paths through which man comes to understand the relation between freedom, limit, and meaning. That is why the sublime of the tragic must not be understood as an aestheticization of pain, but as an experience in which pain, without losing its gravity, is transformed into a site of knowledge and spiritual elevation. In this key, the dialogue between Greek tragedy, Dostoevsky, and Blaga proves not only legitimate, but fertile: it brings to light the continuity of an essential question, namely how man may remain dignified in the face of that which he can neither avoid nor fully master.

[58] Aristotle, *Poetics*, trans. D. M. Pippidi, Bucharest, Editura Academiei, 1965, pp. 37–45; see also Hegel, *Lectures on Aesthetics*, vol. II, trans. D. D. Roșca, Bucharest, Editura Academiei, 1966, pp. 121–145.

[59] Jean-Pierre Vernant and Pierre Vidal-Naquet, *Myth and Tragedy in Ancient Greece*, New York, Zone Books, 1988, pp. 23–48; Nikolai Berdiaev, *Dostoevsky*, translated by Donald Attwater, London, Sheed and Ward, 1934, pp. 45–78; Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, Bucharest, Humanitas, 2013, pp. 209–235.

[60] Lucian Blaga, *The Trilogy of Knowledge*, pp. 317–336, especially for the relation among mystery, limit, and the impossibility of total revelation.

[61] Vasile Băncilă, *Lucian Blaga: Romanian Energy*, Bucharest, Editura pentru Literatură, 1972, pp. 88–112.

[62] Such a conclusion may also be supported by George Steiner, *The Death of Tragedy*, pp. 9–23, as well as by Martha C. Nussbaum, *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 23–51.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aristotle. *Poetics*. Translated by D. M. Pippidi. Bucharest: Editura Academiei, 1965.
2. Blaga, Lucian. *The Trilogy of Knowledge*. Bucharest: Humanitas, 2013.
3. Blaga, Lucian. *The Trilogy of Culture*. Bucharest: Humanitas, 2011.
4. Blaga, Lucian. *The Trilogy of Values*. Bucharest: Humanitas, 2017.
5. Dostoevsky, F. M. *Crime and Punishment*. Translated by Nicolae Gane. Bucharest: Polirom, 2009.
6. Dostoevsky, F. M. *Demons*. Translated by Nicolae Gane. Bucharest: Polirom, 2007.
7. Dostoevsky, F. M. *The Brothers Karamazov*. Translated by Ovidiu Constantinescu and Izabela Dumbravă. Bucharest: Polirom, 2007.
8. Dostoevsky, F. M. *The Idiot*. Translated by Ovidiu Constantinescu and Izabela Dumbravă. Bucharest: Polirom, 2006.
9. Dostoevsky, F. M. *Notes from Underground*. Translated by Emil Iordache. Bucharest: Polirom, 2004.
10. Aeschylus. *Oresteia*. Translated by Eusebiu Camilar. Bucharest: Univers, 1982.
11. Hegel, G. W. F. *Lectures on Aesthetics*. Vol. II. Translated by D. D. Roșca. Bucharest: Editura Academiei, 1966.
12. Kant, Immanuel. *Critique of the Power of Judgment*. Bucharest: All, 2007.
13. Kierkegaard, Søren. *Fear and Trembling*. Translated by Mariana Sora. Bucharest: Humanitas, 1998.
14. Longinus. *On the Sublime*. Bucharest: Univers, 1972.
15. Nietzsche, Friedrich. *The Birth of Tragedy*. Translated by Mircea Ivănescu. Bucharest: Humanitas, 1998.
16. Pascal, Blaise. *Pensées*. Bucharest: Humanitas, 1998.
17. Sophocles. "*Oedipus Rex*," in *Tragedies*. Translated by George Murnu. Bucharest: Univers, 1974.
18. Băncilă, Vasile. *Lucian Blaga: Romanian Energy*. Bucharest: Editura pentru Literatură, 1972.
19. Ghideanu, Tudor. *The Philosophy of Culture in Lucian Blaga*. Iași: Junimea, 1984.
20. Noica, Constantin. *Pages on the Romanian Soul*. Bucharest: Humanitas, recent edition.
21. Stăniloae, Dumitru. "Lucian Blaga and Romanian Christian Thought," in *Orthodoxy and Romanianism*. Bucharest: Basilica, recent edition.
22. Tudosescu, Ion. *The Philosophy of Lucian Blaga*. Bucharest: Editura Științifică, 1980.
23. Bakhtin, Mikhail. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Translated by S. Recevschi. Bucharest: Univers, 1970.
24. Berdiaev, Nikolai. *Dostoevsky*. Translated by Donald Attwater. London: Sheed and Ward, 1934.
25. Evdokimov, Paul. *Dostoevsky and the Problem of Evil*. Bucharest: Sophia, 2010.
26. Fanger, Donald. *Dostoevsky and Romantic Realism: A Study of Dostoevsky in Relation to Balzac, Dickens, and Gogol*. Cambridge: Harvard University Press, 1965.
27. Girard, René. *Resurrection from the Underground: Feodor Dostoevsky*. New York: Crossroad, 1997.
28. Guardini, Romano. *Religious Figures in Dostoevsky's Work*. Translated by Robert H. Benson. London: Burns & Oates, 1961.
29. Pareyson, Luigi. *Dostoevsky: Philosophy, Novel, and Religious Experience*. Translated by Silvia Benso. South Bend: St. Augustine's Press, 2014.
30. Williams, Rowan. *Dostoevsky: Language, Faith, and Fiction*. Waco: Baylor University Press, 2008.
31. Shestov, Lev. *Dostoevsky and Nietzsche: The Philosophy of Tragedy*. Romanian translation. Bucharest: Humanitas, 1992.
32. House, Humphrey. *Aristotle's Poetics*. London: Rupert Hart-Davis, 1956.
33. Knox, Bernard. *Oedipus at Thebes*. New Haven: Yale University Press, 1957.

34. Lesky, Albin. *Greek Tragedy*. Bucharest: Univers, 1978.
35. Nussbaum, Martha C. *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
36. Vernant, Jean-Pierre, and Pierre Vidal-Naquet. *Myth and Tragedy in Ancient Greece*. New York: Zone Books, 1988.
37. Zeitlin, Froma I. "The Dynamics of Misogyny: Myth and Mythmaking in the *Oresteia*," in *Playing the Other*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
38. Berdyaev, Nicolas. *The Russian Idea*. Boston: Beacon Press, 1962.
39. Burke, Edmund. *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
40. Camus, Albert. *The Rebel*. Romanian translation. Bucharest: Humanitas, 1994.
41. Goux, Jean-Joseph. *Oedipus, Philosopher*. Stanford: Stanford University Press, 1993.
42. Guardini, Romano. *The End of the Modern World*. Wilmington: ISI Books, 1998.
43. Jaspers, Karl. *Tragedy Is Not Enough*. Boston: Beacon Press, 1952.
44. Shaw, Philip. *The Sublime*. London: Routledge, 2006.
45. Steiner, George. *The Death of Tragedy*. New Haven–London: Yale University Press, 1996.
46. Szondi, Peter. *An Essay on the Tragic*. Translated by Paul Fleming. Stanford: Stanford University Press, 2002.
47. Weiskel, Thomas. *The Romantic Sublime: Studies in the Structure and Psychology of Transcendence*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.
48. Williams, Raymond. *Modern Tragedy*. London: Chatto & Windus, 1966.

WRITING AS SELF-RECOVERY: CORPOREALITY, MEMORY AND IDENTITY IN WOMEN`S CARCERAL LITERATURE

Alina Ghițu (Cazac)
PhD Student, "Ștefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: *This article examines how women's prison memoirs transform bodily suffering into narrative meaning and forms of self-reconstruction. Focusing on Lena Constante's The Silent Escape, The Impossible Escape and Sabina Wurmbrand's The Nobility of Suffering, the study shows how the female body, subjected to hunger, cold, isolation and humiliation, becomes both the target of political violence and a site of resilience. In these texts, storytelling does not merely recount trauma; it works as a restorative practice through which the traumatized body is symbolically reclaimed and reintegrated into a discourse of dignity. The paper argues that, in conditions of captivity, bodily vulnerability can also generate solidarity, care and a renewed relation to the self. Ultimately, the body emerges as both witness and archive of suffering, while narrative becomes a means of survival and identity repair.*

Keywords: *corporeality; resilience; identity; solidarity; memory.*

Introducere

În închisoarea de la Miercurea Ciuc, în perioada celor 12 ani de detenție, Lena Constante, artistă plastică, scenografă și scriitoare, și-a scris mental memoriile carcerale. În „Evadarea tăcută"[1] și „Evadarea imposibilă"[2], cele două volume de memorialistică ale autoarei, aceasta împărtășește lecții de viață despre reziliență și solidaritate. După 8 ani de singurătate abosolută într-o celulă de aproximativ 5 metri pătrați, fără contact uman, fără vizite, fără acces fizic la scris, aceasta este transferată într-o altă celulă, alături de alte femei. Deși, la început, aglomerația îi pare insuportabilă, autoarea înțelege că o cale de salvare din iadul închisorii este să își împărtășească experiența cu celelalte femei, singurele care pot înțelege, cu adevărat, trauma psihică și corporală prin care trece.
Pe de altă parte, Sabina Wurmbrand confirmă, în *Noblețea suferinței*, că există prietenie adevărată între femei și că povestea împărtășită poate transforma nu doar ființa umană, ci și spațiul carceral într-un spațiu educativ. Deși împarte aceeași celulă cu foarte multe alte femei, autoarea reușește să găsească sensul propriei suferinți, prin relaționarea cu celelalte deținute. Spune povești, împărtășește experiențe, încercând, astfel, să atenueze durerea celor din jur.

Lena Constante și Sabina Wurmbrand construiesc, cu o remarcabilă finețe analitică și acuitate a observației, portrete nuanțate ale femeilor deținute, alături de care au împărtășit experiența carcerală. Lena Constante valorifică, în mod deosebit, capacitatea sa de observație pentru a transforma existența fiecărei colege de detenție într-o narațiune distinctă, revelatoare, în timp ce Sabina Wurmbrand își propune să identifice și să evidențieze în fiecare femeie trăsături demne de admirație și reflecție. Complementar acestor demersuri portretistice, ambele autoare includ în scrierile lor și fragmente semnificative din propria experiență personală, oferind, astfel, o perspectivă complexă asupra solidarității feminine în contextul detenției politice.

Solidaritatea prin suferință. Corpul feminin ca mărturie

În această primă parte a studiului, vom analiza modul în care suferința își pune amprenta asupra corpului feminin, acesta devenind un element unificator și o mărturie a solidarității. În universul carceral, marcat de lipsuri și violență, corpul, deși afectat, slăbit sau chiar desfigurat, rămâne un element central al umanizării și al legăturii între deținute. În scrierile Lenei Constante și ale Sabinei

[1] Lena Constante, *Evadarea tăcută. 3000 de zile singură în închisorile din România*, ediție îngrijită, studiu introductiv și note de Ioana Bot, Editura Humanitas, București, 2013.
[2] Lena Constante, *Evadarea imposibilă. Penitenciarul politic de femei Miercurea-Ciuc 1957-1961*, ediție îngrijită, cuvânt înainte și note de Ioana Bot, Editura Humanitas, București, 2013.

Wurmbrand, corporalitatea este redată cu un realism dur, dar și cu o delicatețe care surprinde forța de coeziune și sprijin reciproc între femei, prin prisma suferinței comune.

În aceste condiții, trupul nu mai este doar un obiect al torturii, ci și un reper identitar, un teritoriu al empatiei și al comuniunii. Astfel, putem vorbi în aceste jurnale de detenție despre o corporalitate a suferinței, întrucât corpurile deținutelor devin hărți ale traumelor prin care au trecut ele și vorbesc și în absența cuvintelor, prin semnele vizibile pe care le-au lăsat asupra lor frica, foamea și frigul.

Această corporalitate a suferinței depășește însă dimensiunea strict individuală a experienței și se transformă într-o formă de memorie vie, prin care trupul păstrează urmele unei istorii traumatice colective. În jurnalele de detenție, corpul devine un spațiu în care se înscriu nu doar durerile fizice provocate de violență, lipsuri și degradare, ci și rezistența interioară a celor care au fost supuse acestor experiențe. Fiecare urmă a suferinței capătă o semnificație profundă, devenind o mărturie a luptei pentru păstrarea identității într-un sistem care urmărea anularea individualității și reducerea persoanei la condiția de simplu obiect al represiunii. Foamea, frigul, boala sau epuizarea nu sunt prezentate doar ca realități biologice, ci ca modalități prin care detenția a încercat să controleze și să distrugă ființa umană în ansamblul ei. În același timp, tocmai prin această vulnerabilitate a trupului se construiește o formă de solidaritate între deținute, deoarece suferința corporală devine un limbaj comun al recunoașterii și al sprijinului reciproc. Împărtășirea durerii, grija pentru trupul celuilalt și gesturile de supraviețuire cotidiană transformă spațiul carceral într-un loc în care, paradoxal, se afirmă umanitatea și comuniunea. Astfel, corpul feminin din aceste mărturii nu rămâne doar un simbol al victimizării, ci devine și un spațiu al rezistenței, al memoriei și al recuperării vocii personale, păstrând în sine povestea unor experiențe care refuză să fie uitate.

Teme fundamentale ale memoriilor carcerale, frica, foamea şi frigul devin, în detenție, trei parametri care redefinesc corporalitatea feminină. Fiecare deţinută care a cunoscut viaţa de închisoare a trăit realitatea acestor trei cuvinte. Lipsa de hrană, de îmbrăcăminte şi frica permanentă de lumea din jur sunt, în acelaşi timp, şi teme ale ororii, şi constante generatoare ale prieteniei şi solidarităţii feminine. Revenind la memoriile Lenei Constante, până la a deveni tortură permanentă, frica este primul sentiment pe care deţinuta îl trăieşte în momentul arestării. „Scara, anchetatorul, întrebările, ameninţările, frica.”[3] Analizând legătura dintre traumă și corp, psihologul și terapeutul american Peter A. Levine consideră că, deși trauma este asociată, mai degrabă, cu ceea ce se întâmplă la nivelul minții, fiind o afecțiune afectivă sau a creierului, „trauma se produce și în corp. Înțepenim de frică sau, dimpotrivă, ne prăbușim, copleșiți și învinși de groază, lipsiți de apărare.”[4] Astfel, corpul reacționează la frică, de cele mai multe ori, prin lipsa reacțiilor, inhibare sau chiar epuizare și lipsa puterii fizice. În plus, pedepsele corporale aplicate deținutelor au un impact semnificativ nu doar asupra corpului fizic, ci și asupra identității personajelor, întrucât frica lasă urme de durată, fiind resimțită și după eliberare. Corpul devine un depozitar al fricii, aceasta manifestându-se prin boală, insomnie, coșmaruri, tremurături, dereglări hormonale sau semne fizice rămase în urma bătăilor violente. De asemenea, privarea de igienă umilește corpul deținutelor care își pierd nu doar intimitatea, ci și controlul asupra acestuia. În cele din urmă, apar alienarea și frica de oameni, deținutele fiind reduse la niște corpuri torturate, lipsite de feminitate și de particularități identitare: „Mi se întâmpla chiar, uneori, să mă gândesc la zădărnicia acestei libertăţi printre oameni. Îmi era frică de ea. Frică de oameni. Frică de viaţă. Frică şi dezgust.”[5]

Totuși, în acest univers al fricii există o cale de salvare: solidaritatea. Suferința corpului, împărtășită cu celelalte deținute, se transformă în reziliență, corpul devenind un instrument al rezistenței. Până să scrie despre experiențele traumatizante prin care au trecut, pentru a se vindeca, femeile își împărtășesc unele altora poveștile despre corpul marcat de frică. Toate la fel, doar așa își pot înțelege corporalitatea și depăși traumele. Această recunoaștere reciprocă le permite să își

[3] Lena Constante, *Evadarea tăcută. 3000 de zile singură în închisorile din România*, ediţie îngrijită, studiu introductiv şi note de Ioana Bot, Editura Humanitas, Bucureşti, 2013.
[4] Peter A. Levine, *Într-o voce nerostită. Deblocarea traumelor și restabilirea stării de bine*, traducere din limba engleză de Andra Cristina Șamata, Editura Pagina de psihologie, București, 2022, p. 54.
[5] Lena Constante, *Evadarea tăcută*, p. 166.

înțeleagă propria corporalitate nu doar ca pe o dovadă a violenței suferite, ci și ca pe un spațiu al supraviețuirii. Trupurile lor poartă urmele traumelor, însă aceste urme devin și semne ale rezistenței, ale faptului că au reușit să păstreze ceva esențial din propria umanitate într-un context construit pentru a o distruge. *Toate la fel* prin experiența durerii, dar unite prin capacitatea de a transforma suferința într-o legătură profundă, femeile își reconstruiesc identitatea prin solidaritate. Astfel, comuniunea dintre ele devine primul pas spre vindecare, deoarece numai prin împărtășirea suferinței și prin recunoașterea reciprocă a traumelor corpul încetează să mai fie doar un loc al rănilor și devine un spațiu al memoriei, al rezistenței și al recuperării de sine.

În *Noblețea suferinței*, Sabina Wurmbrand constată că femeile închise au aceeași soartă și sunt unite prin povestea propriului corp, de aceea unitatea e salvatoare: „Eram toate surori de suferință, nu mai era nicio deosebire între noi.”[6] De asemenea, neurologul austriac, Viktor E. Frankl, supraviețuitor al Holocaustului și fondatorul logoterapiei, afirmă că „viața își păstrează sensul potențial în orice condiții, oricât de mizerabile ar fi acestea. Dar mai presupune și că omul deține capacitatea de a transforma creativ aspectele negative ale vieții în ceva pozitiv sau constructiv.”[7] Din acest punct de vedere, remarcăm, în operele analizate, cum personajele își depășesc condiția de deținute fragile, tocmai prin corporalitate, întrucât vulnerabilitatea corpului este ceea ce le unește și le aseamănă. Tot prin prisma corpului suferind se nasc și poveștile despre viață și existență pe care femeile le folosesc ca mijloace de apărare, antrenându-și mintea să reziste torturii fizice și psihice la care sunt supuse. Afirmația lui Viktor E. Frankl evidențiază una dintre ideile centrale ale existenței umane în fața suferinței: capacitatea individului de a găsi un sens chiar și în cele mai dificile experiențe. Pornind din propria experiență de supraviețuitor al Holocaustului, Frankl nu consideră suferința o valoare în sine, ci o situație-limită în care omul își poate manifesta libertatea interioară de a alege propria atitudine. Astfel, chiar și într-un context dominat de lipsuri, violență și degradare, ființa umană păstrează posibilitatea de a atribui un sens experienței sale și de a transforma trauma într-o formă de rezistență.

Raportat la jurnalele de detenție, acest principiu se reflectă în modul în care femeile private de libertate reușesc să supraviețuiască nu doar prin rezistența fizică, ci și prin conservarea unei dimensiuni interioare a existenței lor. Corpul supus suferinței devine, în viziunea lui Frankl, nu doar o dovadă a distrugerii, ci și un spațiu în care se poate manifesta voința de a continua, de a păstra memoria și de a recupera propria identitate. Prin scrierea experiențelor trăite, prin împărtășirea suferinței și prin solidaritatea dintre deținute, trauma este transformată într-un act de mărturisire și de rezistență.

În acest sens, ideea lui Frankl susține faptul că omul nu poate controla întotdeauna circumstanțele exterioare, însă poate păstra o formă de libertate interioară prin felul în care se raportează la acestea. Pentru femeile din aceste mărturii, găsirea sensului nu înseamnă negarea durerii, ci transformarea ei într-o sursă de memorie, comuniune și supraviețuire. Suferința, deși produce răni profunde, poate deveni astfel un punct de plecare pentru reconstruirea sinelui și pentru afirmarea demnității umane.

În ceea ce privește foamea pe care femeile o resimt în fiecare moment al detenției, identificăm în operele analizate o tipologie a corpului împuținat, ca expresie reprezentativă a încarcerării. Foamea nu este doar un fenomen fiziologic și biologic, ci și un instrument de dezintegrare corporală. Femeile înfometate își pierd particularitățile identitare, ajungând să arate toate la fel, cu corpuri scheletice și greu de privit. Foamea anihilează feminitatea deținutelor prin distrugerea treptată a corpului individual. În plus, privarea omului de o nevoie fiziologică primară atrage după sine atât disfuncționalități fizice, cât și psihice, fiind o altă experiență traumatizantă cu efecte pe termen lung asupra corporalității ca mărturie a suferințelor îndurate, după cum afirmă Lena Constante într-unul din volumele ei: „Anul de foame mă traumatizase. Aveam nevoie, chiar dacă nu mâncam tot, cel puțin să văd în fața mea gamela plină. Îmi potolea frica. Frica mea de foame. Trebuia deci să le dau gamela goală. M-am forțat să mănânc tot, dar îndoparea risca să se transforme într-un leac mai dăunător decât

[6] Sabina Wurmbrand, *op. cit.*, p. 149.
[7] Viktor E. Frankl, *Omul în căutarea sensului vieții*, traducere din limba engleză de Florin Tudose, Editura Versant, București, 2018, p. 141.

boala. Şi tot atât de înjositor."[8] Umilirea corpului prin înfometarea permanentă duce la înlocuirea feminității cu degradarea fizică, provocându-le deținutelor pierderea menstruației, slăbirea extremă, căderea părului și transformarea trupului într-o carcasă depersonalizată și anonimă. Această anulare a trăsăturilor specifice femeiești duce, în definitiv, la o anulare a identității de gen.

De asemenea, foamea duce la pierderea vitalității, ceea ce, implicit, anihilează sentimentele umane. Or, „cu cât corpul este mai puțin simțit ca o entitate vie, cu atât mai mult devine un obiect. Cu cât este mai puțin stăpânit, cu atât este mai departe de tot ceea ce are de-a face cu sentimentul central al propriului eu."[9], după cum afirmă și Levine. Din acest punct de vedere, identificăm aici o altă problemă a corpului generată de înfometarea deținutelor: pierderea controlului asupra propriului corp, foamea fiind o formă simbolică de control absolut asupra femeilor. În contextul experiențelor de detenție, această idee capătă o semnificație aparte, deoarece regimurile opresive urmăresc adesea tocmai anularea autonomiei corporale. Foamea, frigul, violența, boala și lipsa libertății de mișcare transformă corpul deținutelor într-un teritoriu asupra căruia puterea exercită control. Astfel, trupul riscă să fie redus la statutul de obiect al suferinței, separat de identitatea persoanei care îl locuiește. Pierderea controlului asupra propriului corp devine, implicit, o încercare de anulare a sinelui și de distrugere a sentimentului de individualitate.

Totuși, jurnalele de detenție demonstrează că această separare nu este niciodată completă. Prin amintire, scriere și solidaritate, femeile reușesc să recupereze sensul propriului corp și să îl transforme dintr-un obiect al represiunii într-un simbol al rezistenței. Trupul care poartă urmele traumei devine și dovada supraviețuirii, iar recunoașterea propriei corporalități reprezintă un mod de recuperare a identității pierdute. Astfel, citatul subliniază faptul că relația cu propriul corp este esențială pentru afirmarea sinelui, iar apărarea acestei legături devine o formă de rezistență în fața oricărei încercări de dezumanizare.

Rememorând cele „şapte zile" din perioada în care a împărţit celula cu alte femei, Lena Constante realizează că foamea devine cel mai puternic instrument de supunere a deținutelor: „În primele două zile, pedepsita primea doar o gamelă cu apă călduţă, sărată, la prânz. A treia zi, regim normal. A patra şi a cincea zi, gamela cu apă. A şasea zi, regim normal. A şaptea – apa. Deci, în şapte zile, cinci nu mânca nimic. De «nimicul» acestor cinci zile de post negru comunist întru iertarea păcatelor săvârşite împotriva preasfântului regulament se temeau toate femeile, şi el le menţinea într-o supunere oarbă."[10]

Totuși, în ciuda depersonalizării prin foame, solidaritatea se dovedește, din nou, salvatoare. Împărtășind suferințele, imginându-și alte lumi și povestind despre ele, femeile redau trupurilor lor reduse la tăcere, din punct de vedere fizic, o voce interioară prin care fac rezistența posibilă. În condițiile detenției solitare, Lena Constante resimțea acut lipsa hranei, suferind izolat, fără posibilitatea de a împărtăși durerea fizică și psihologică generată de foame. În schimb, detenția în penitenciarul de femei îi oferă un sentiment de compensație, derivat din posibilitatea de a-și exprima și împărtăși frustrările împreună cu celelalte deținute. Solidaritatea se manifestă nu doar la nivel emoțional, ci și în gesturi concrete, cum ar fi împărțirea rațiilor alimentare extrem de reduse. În situațiile în care una dintre deținute era supusă unei pedepse alimentare pentru presupuse încălcări ale regulamentului, celelalte interveneau cu un act de sprijin, renunțând la o parte, oricât de mică, din hrana lor insuficientă: „An de an îndurasem o mai amară foame decât ele. Resimţeam, poate mai puţin decât ele, penuria alimentară. Dar, desigur, toate suferinţele noastre împărtăşite îmi păreau mai puţin dureroase, comparate cu lunga mea suferinţă solitară."[11]

Suferind din cauza frigului, o altă constantă a universului carceral din textele analizate, corpul feminin devine un mediu fizic al degradării. Repetatele îmbolnăviri ale deținutelor nu fac altceva decât să confirme că trupul împuținat deja de foame, umilit și îngrozit de frică se dezintegrează treptat, multe din femeile închise murind în așteptarea eliberării. Am putea, din această perspectivă, să vorbim despre un *anti-corp* al deținutelor supuse celor trei orori ale închisorii identificate deja: frică, foame,

[8] Lena Constante, *Evadarea tăcută*, p. 139.
[9] Peter A. Levine, *Op. cit*., p. 352.
[10] Lena Constante, *Evadarea imposibilă*, p. 39.
[11] *Ibidem*, p. 146.

frig. Levine amintește distincția din limba germană dintre *Körper* care se referă la componenta fizică a corpului uman și *Leib* însemnând esența vie a corpului.[12] Tot el observă că „persoanele traumatizate sunt destrupate și «golite». Ele sunt fie copleșite de senzațiile lor corporale, fie le resping. În ambele cazuri, sunt incapabile să diferențieze între diverse senzații și să ia hotărârile adecvate."[13] Împreună cu frica resimțită constant și foamea chinuitoare, frigul anulează celelalte senzații și afectează mintea deținutelor care ajung să creadă tot mai puțin în eliberare. În aceste condiții inumane de trai, totuși, după cum mărturisesc autoarele analizate, ești nevoit să găsești un sens în suferință pentru a rezista. Lena Constante descoperă acest sens, în momentul în care e mutată într-o celulă neîncăpătoare, împreună cu alte femei și își transformă experiența și povestea într-un instrument prin care să supraviețuiască și să își elibereze mintea. Pe de altă parte, Sabina Wurmbrand dă sens suferinței prin a se pune la dispoziția celorlalte deținute, căutând cuvintele tămăduitoare pentru salvarea celorlalți. Frankl afirmă că, în ciuda pierderii libertății, deținutului nu i se poate lua și „ultima dintre libertățile umane – alegerea răspunsului în orice situație, alegerea felului propriu de a reacționa."[14]

Revenind la frigul din închisoare și la modul în care acesta afectează corporalitatea deținutelor, corpul înghețat este un efect, deopotrivă, al torturii fizice și al traumei: „ne era foarte frig. Foamea ne chinuise doar burţile. Frigul ne chinuia şi mâinile, şi picioarele, şi întreg trupul. Ne pătrundea în oase şi ne îngheţa inima. Ne era frig...Să ne dezbrăcăm seara la culcare era un act de curaj. Salteaua, cearceaful, pătura, toate păreau scoase din congelator."[15] Reiese din acest fragment din *Evadarea imposibilă* că frigul are un impact major asupra *corpului trăit* al autoarei, întrucât îl afectează în profunzime, în toată structura lui interioară, având un impact totalizator, atât asupra organelor, cât și asupra minții. Frigul devine, astfel, o formă de agresiune sistematică asupra corporalității, transformând relația individului cu propriul corp, simplul act al dezbrăcatului fiind o dovadă de curaj. Paradoxal este că dispare orice urmă de pudoare și corpul își pierde din substanța ontologică. Nu mai înseamnă nimic să te dezbraci, să fii gol în fața celorlalți, iar corpul ajunge să însemne doar frigul pe care îl resimt deținutele, fiind puternic devalorizat. În plus, expunerea corpului și supravegherea permanentă distrug, în sine, identitatea femeilor încarcerate. Dar chiar și în aceste condiții, corpul își depășește funcțiile de bază și devine locul prin care femeile, indiferent de vârsta, ocupația, etnia sau religia lor se regăsesc în povestea comună a corporalității lor carcerale.

Concluzii

Între degradare și demnitate, corpurile schilodite ale femeilor, îngrămădite în celule supraîncărcate, se reumanizează prin solidaritate feminină: „Și iată marele cuvânt spus: Solidaritate."[16]

După o perioadă de opt ani de izolare totală, mutarea Lenei Constante într-o celulă cu alte deținute este marcată de o neliniște profundă, determinată de experiențele traumatice anterioare, de manipulările anchetatorilor și de climatul permanent de frică din închisoarea comunistă, iar sentimentul suspiciunii devine pentru autoare o structură afectivă persistentă, care îi modelează relațiile interumane chiar și după eliberare.

Cu toate acestea, în confruntarea cu alteritatea celorlalte femei deținute, marcate de suferință comună și de aceeași formă de opresiune, Lena Constante reușește, treptat, să refacă legătura cu celălalt, transformând experiența detenției într-un spațiu al reînvățării umanității. În acest sens, povestea devine un instrument fundamental: împărtășirea narațiunii propriei suferințe contribuie la restabilirea unei identități relaționale, dar și la reconstrucția unei solidarități corporale între femei, pentru că, după cum afirma Paul Ricoeur, „Căutarea stimei celuilalt este esenţială consolidării existenţei noastre proprii."[17]

[12] Peter A. Levine, *op. cit*., p. 438.
[13] *Ibidem*, p. 349.
[14] Viktor E. Frankl, *op. cit.*, p. 76.
[15] Lena Constante, *Evadarea imposibilă*, p. 134.
[16] *Ibidem*, p. 310.
[17] Paul Ricoeur, *Istorie şi adevăr*, Editura Anastasia, Bucureşti, 1996, p. 135.

Posibilitatea stabilirii unor prietenii autentice în contextul detenției este ilustrată și de mărturia Sabinei Wurmbrand, care evocă solidaritatea dintre deținute. Ea rememorează comportamentul altruist al unor colege de celulă care aveau grijă de femeile în vârstă, fără a exprima vreo urmă de nemulțumire.

Mai mult, din perspectiva pedagogică, spațiul carceral, în ciuda intenției sale de a distruge individualitatea, este convertit de deținutele-politice într-un spațiu educativ al rezistenței, al empatiei și al învățării colective. Acolo unde corpul fusese anterior instrument de control și suferință, el devine acum punctul de plecare al reconectării și al sprijinului reciproc. Prietenia autentică dintre femeile încarcerate, construită pe baza unei corporalități împărtășite și a unei narațiuni comune a corpului, constituie un act de reumanizare și de resemnificare a existenței: „căci cuvintele pot spune un lucru şi contrariul acelui lucru. Pot uni sau separa. Pot exprima sau ascunde. Pot crea sau distruge. Pot înşela. Trăda. Omorî. Cuvintele pot orice.”[18]

BIBLIOGRAPHY

1. Constante, Lena, *Evadarea tăcută. 3000 de zile singură în închisorile din România*, ediţie îngrijită, studiu introductiv şi note de Ioana Bot, Editura Humanitas, Bucureşti, 2013.
2. Constante, Lena, *Evadarea imposibilă. Penitenciarul politic de femei Mirecurea-Ciuc 1957-1961*, ediţie îngrijită, studiu introductiv şi note de Ioana Bot, Editura Humanitas, Bucureşti, 2013.
3. Frankl, Viktor E., *Omul în căutarea sensului vieții*, traducere din limba engleză de Florin Tudose, Editura Versant, București, 2018
4. Levine, Peter A., *Într-o voce nerostită. Deblocarea traumelor și restabilirea stării de bine*, traducere din limba engleză de Andra Cristina Șamata, Editura Pagina de psihologie, București, 2022.
5. Ricoeur, Paul, *Istorie şi adevăr*, Editura Anastasia, Bucureşti, 1996.
6. Wurmbrand, Sabina, *Nobleţea suferinţei*, Editura Stephanus, ediţie îngrijită şi prefaţată de Teodor Pandrea, Bucureşti, 1992.

[18] Lena Constante, *Evadarea tăcută,* p. 51.

CHILDHOOD AS THE REALM OF PERSONAL MYTH-CREATION IN THE LITERARY WORK OF ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Andreea Onișoară
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: *This article aims to illustrate the extent to which the symbol of childhood in the literary work of the French writer Antoine de Saint- Exupéry contributes to the creation of the author's personal myth. Its main objective is to highlight the internal mechanism through which the archetypal image of childhood is transformed into the core of his personal myth. By returning to the writer's childhood, we can identify the signs and symbols that justify the creation of a personal myth in which traces of ancient mythical figures —such as Icarus, Prometheus — as well as fairy-tale princes can be discerned: a myth that he chose to live out at all costs.*

Keywords: *childhood; symbol; identity; myth; mythobiography;*

À une époque marquée par les guerres mondiales, Antoine de Saint-Exupéry, tout en militant pour un monde d'adultes responsables et engagés au service d'autrui, se fait l'avocat de l'enfance comme du seul âge où l'homme soit véritablement capable de comprendre la vérité et de vivre pleinement. L'image de l'auteur lui-même a souvent été associée à celle de l'enfant éternel, notamment grâce au *Le Petit Prince*, qui n'est peut-être pas, par hasard, l'œuvre littéraire la plus traduite au monde. La plupart des contributions à ce sujet mentionnent la nostalgie de Saint-Exupéry pour cet « âge d'or ». Pierre Pagé, dans son étude *Saint-Exupéry et le monde de l'enfance*, en analysant le thème de l'enfance dans les romans exupériens, affirme que ce symbole traduit pour l'écrivain tout ce qui échappe à la rationalité, au scientifique, c'est-à-dire le côté mystérieux et spirituel de l'âme humaine.[1] Gilbert Bosetti, dans *Le mythe de l'enfance dans le roman italien contemporain*[2], qui consacre son étude à la poétique de l'enfance chez plusieurs générations d'écrivains italiens depuis la fin de la première guerre mondiale, établit un parallèle avec la manière dont ce mythe (dans le sens du terme attribué par Roland Barthes)[3] se manifeste chez les auteurs français de la même époque, parmi lesquels Saint-Exupéry. « Pour la génération de 1910, la Grande Guerre vécue avec des yeux d'enfant a fait partie intégrante de ce mythe littéraire, sous forme de grand jeu et d'initiation plus enrichissante que mutilatrice. […] La Seconde Guerre mondiale, venue mettre à l'épreuve leur difficile maturité, a fait alors figure d'un viol du sanctuaire des souvenirs et l'Histoire a été alors vécue comme l'anti-Mythe […]. Même chez ceux qui avaient en leur temps joué à la guerre, l'enfance se confondait désormais, aux yeux du souvenir, avec une paix perdue non moins mythique. »[4] Par rapport à ces études, notre démarche tente d'élargir le champ d'analyse afin de déterminer dans quelle mesure le symbole de l'enfance contribue à la création du mythe personnel de l'auteur. L'objectif est de mettre en évidence le mécanisme intérieur par lequel l'image archétypale de l'enfance se transforme en noyau du mythe personnel.

Selon Gaston Bachelard, l'enfance est un « archétype du bonheur simple »[5]. Pour l'écrivain qui affirme: « Je suis de mon enfance comme d'un pays. »[6], l'enfance devient la marque profonde de son identité. Dans toutes les traditions, l'enfance est le symbole de l'innocence, de l'état d'esprit édénique, du mythe originel du christianisme, celui de l'homme avant la chute dans le péché.[7] C'est

[1] Pierre Pagé, *Saint-Exupéry et le monde de l'enfance*, Fides, Montréal et Paris, 1963.
[2] Gilbert Bosetti, *Le mythe de l'enfance dans le romain italien contamporain*, Uga Éditions, Elug Hors Coll, 1995.
[3] Voir Roland Barthes, *Mythologie*, Seuils, Paris, 1957.
[4] Gilbert Bosetti, *op.cit.,* p.303.
[5] Gaston Bachelard, *La Poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960 (éd. 1999), p.106.
[6] Antoine de Saint- Exupéry, *Œuvre Complètes*, Tome I et Tome II, Paris, Coll. «Bibliothèque de la Pléiade», Éditions Gallimard, 1994, *Pilote de guerre*, p.158.
[7] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri,gesturi, forme, figuri, culori, numere*, Editura Polirom, București, 2009, p.276.

precisement cet état-là que l'écrivain a voulu préserver toute sa vie. Luc Estang, dans *Saint-Exupéry par lui-même*[8] voit dans le Petit Prince l'identification finale de l'auteur avec l'image de sa propre enfance, une transposition de l'homme dans un personnage qui « était né, psychologiquement, avec lui. »[9] Tout au long de son œuvre, par la rêverie, l'enfance devient le havre de l'adulte face aux périls, face à la mort, car ce retour aux souvenirs de l'enfance est le seul moyen d'échapper au présent. Par l'imagination, l'espace se transforme et flotte dans le temps.

Dans *Terre des hommes* ce voyage intérieur dans le passé lointain joue un double rôle: il assure le refuge et permet la réaffirmation de l'identité. « Il était quelque part, un parc chargé de sapins noirs et de tilleuls, et une vieille maison que j'aimais. Peu importait qu'elle fût éloignée ou proche, qu'elle ne pût ni me réchauffer dans la chair, ni m'abriter, réduite ici au rôle de songe […] Je n'étais plus ce corps échoué sur une grève, je m'orientais, j'étais l'enfant de cette maison, plein du souvenir de ces odeurs, plein de la fraîcheur de ses vestibules, plein des voix qui l'avaient animée. »[10]

Dans *Pilote de guerre*, par un jeu d'images superposées, l'auteur situe la réalité dans l'enfance, et les camarades de son équipage deviennent ses anciens camarades de classe. Mais ce refuge est provisoire, car l'atmosphère de complicité, de tranquillité et de paix n'est plus troublée, comme autrefois, par l'apparition de l'examinateur, mais par la vision de la mort. « Je ne suis pas sûr d'avoir vécu depuis l'enfance »[11] devient la confession d'une âme angoissée, pour laquelle il n'y a pas véritablement de vie au-delà de l'enfance, qui se charge ainsi de signification mythique, devenat image du « paradis perdu ». « Le grand autrefois que nous revivons en rêvant à nos souvenirs d'enfance est bien le monde de la première fois »[12] affirme à ce propos Gaston Bachelard. À la réalité de la guerre et au sentiment du désenchantement du monde dont parlait le sociologue Max Weber[13], l'écrivain oppose, par remémoration, la protection de l'enfance. « Je remontais dans ma mémoire jusqu'à l'enfance, pour retrouver le sentiment d'une protection souveraine. Il n'est point de protection pour les hommes. Une fois homme, on vous laisse aller… »[14]

L'enfant est le symbole de la simplicité naturelle,[15] de tout ce qu'il y a de plus beau, de plus pur chez l'être humain. On retrouve constamment cette idée dans les Évangiles « […] si vous ne changez pas pour devenir comme les enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des Cieux. » (Matthieu 18:3)[16] ou bien « Et Jésus dit: Laissez les petits enfants, et ne les empêchez pas de venir à Moi; car le royaume des cieux est pour ceux qui leur ressemblent. Je vous le dis en vérité, quiconque ne recevra pas le royaume de Dieu comme un petit enfant n'y entrera point. » (Luc 18:17)[17]. La tradition chrétienne a influencé Antoine de Saint-Exupéry dès son enfance, et l'on retrouve dans son œuvre de nombreuses références directes aux textes bibliques, comme la fontaine qui offre une eau « bonne pour le cœur »[18] dans *Le Petit Prince*, ou encore *l'Ecclésiaste*, que l'auteur reformule dans *Citadelle*.[19]

De plus, l'enfance symbolise également la spontanéité[20], considérée comme le moteur de l'esprit créateur de l'homme. Ce sont précisément ces attributs que Saint-Exupéry perçoit sur le visage d'un enfant au cours de l'un de ses voyages en Europe et qu'il souhaite voir préservés. « Je me penchais sur ce front lisse, sur cette douce moue des lèvres, et je me dis : voici un visage de musicien, voici Mozart enfant, voici une belle promesse de vie. Les petits princes des légendes n'étaient point

[8] Luc Estang, *Saint-Exupéry*, Éditions du Seuil, Paris, 1989.
[9] *Ibidem*, p.31.
[10] Antoine de Saint- Exupéry, *op.cit., Terre des hommes*, p.207.
[11] *Idem*, *Pilote de guerre*, p.179.
[12] Gaston Bachelard, *La Poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960 (éd. 1999), p.101.
[13] https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9senchantement_du_monde, site consulté le 23 mars 2026.
[14] Antoine de Saint- Exupéry, *op.cit.*, *Pilote de guerre*, p.181.
[15] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *op.cit*, p.276.
[16] https://saintebible.com/matthew/18-3.htm, site consulté le 23 mars 2026.
[17] https://topbible.topchretien.com/matthieu.19.13/DRB/, site consulté le 23 mars 2026.
[18] Antoine de Saint- Exupéry, *op.cit.*, *Le Petit Prince*, p.303.
[19] Voir Carlo Francois, *L'esthétique d'Antoine de Saint-Exupéry*, Schoenhof's foreign books, Inc, Cambridge, Mass, Éditions Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1957.
[20] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *op.cit*, p.276.

différents de lui. »[21] Il réclame d'une société devenue purement mercantile qu'elle accorde davantage d'attention à ses enfants afin de les faire grandir en véritables hommes. « Mais il n'est point de jardinier pour les hommes. […] Mozart est condamné »[22]. Il voit en chaque individu qui s'est laissé porter par l'indifférence l'image du « Mozart assassiné »[23]. Le thème de la mort, associé à celui de l'enfance, traduit chez Antoine de Saint-Exupéry un état de désordre et de chaos provoqué par la disparition des véritables valeurs, fondement même d'une société civilisée. Mais pour que Mozart ne meure pas, il propose l'humanisme comme méthode pour s'en sortir et invente le Petit Prince, qui se métamorphose par la suite dans le Grand Caïd. C'est par l'intermédiaire de ces deux personnages que l'auteur transmet sa propre philosophie de vie, le Grand Caïd fermant le cycle d'enseignement initié par le Petit Prince. « Et sans doute est-ce dans l'enfance qu'il importe de te conquérir d'abord; sinon te voilà pétri et durci, et ne sachant plus apprendre un langage. »[24]

Arrivé à l'âge adulte, l'homme tente, par ses actions, de réparer le passé, là où l'enfant qu'il était autrefois s'était senti troublé, à l'image de Bernis, dans *Courrier sud*, qui retourne vers l'enfance afin de tenter de comprendre et de justifier le présent. « Mais, au retour de tes premiers voyages, quel homme pensais-tu être devenu, et pourquoi ce désir de le confronter avec le fantôme d'un gamin tendre? »[25] D'ailleurs, tous les personnages exupériens font un retour vers l'enfance, comme pour démontrer que l'homme d'aujourd'hui a ses racines profondément ancrées dans son enfance. Par ailleurs, ils invitent à un recours aux véritables circonstances de la vie de l'auter, l'œuvre exupérienne apparaissant comme un mélange de fiction et de réalité, où les éléments autobiographiques occupent le cœur même de la fiction, ce qui permet d'avancer l'hypothèse d'une mythobiographie.[26] La dimension autobiographique occupe une place singulière chez Saint-Exupéry, mais quels éléments de son enfance ont réellement contribué à la construction d'un mythe personnel ?

Bruno Vercier a parlé du "mythe"de Saint-Exupéry « [...] on ne peut pas de pas parler du "mythe" Saint-Exupéry. Si l'on nous refuse cette expression, nous parlerons d'un "cas". »[27] Considéré comme une « quête du temps perdu »[28], un « effort global pour se réconcilier avec un temps euphémisé et avec la mort vaincue ou transmutée en une aventure paradisiaque […] » ,[29] le mythe, comme tout processus imaginaire, s'inscrit dans une typologie fantastique et, à travers le « masque rituel et magique »[30] , s'oppose au destin mortel des hommes, étant un élément qui assure la perpétuité de l'être. Il atteste l'histoire de l'humanité et permet la compréhension des moments historiques en établissant la direction d'une époque.[31]

Selon le philosophe et historien roumain Mircea Eliade, « l'homme archaïque » vivait le mythe au sein d'un groupe et participait à un rituel collectif. Mais l'homme moderne est obligé de vivre son mythe contre le groupe, car il ne se retrouve plus dans les anciens rituels. Toutefois, puisqu'il porte en lui le paradoxe de deux mondes incompatibles — le niveau historique et le niveau mythique — qui constituent la structure psychique de son inconscient, organisée selon un schéma symbolique et s'adaptant à l'histoire selon un schéma d'initiation implicite, son existence se rattache toujours à un modèle mythique. Il lui arrive donc de créer lui-même, à partir des structures de sa propre vie, de nouveaux mythes.[32] Selon Ioan Petru Culianu, dès l'enfance, nous grandissons influencés par les mythes, la vie et le mythe devenant ainsi les facettes d'une même existence. Il y a des moments où la réalité suscite des réactions qui nous permettent de reconnaître le mythe, car « le mythe n'est pas une fiction. Il est constitué de faits qui se répètent sans cesse, observables à l'infini.

---

[21] Antoine de Saint- Exupéry, *op.cit.*, *Terre des hommes*, p.284.
[22] *Ibidem*, p.285.
[23] *Ibidem*, « C'est un peu, en chacun de ces hommes, Mozart assassiné. ».
[24] Antoine de Saint-Exupéry, *op.cit.*, *Citadelle*, p.602.
[25] *Idem*, *Courrier sud*, p.43.
[26] Voir Catherine Huet-Brichard, *Littérature et mythe*, Hachette Supérieur, 2001.
[27] Bruno Vercier*, Les critiques de notre temps et Saint-Exupéry*, Garnier, Paris, 1971, p.7.
[28] Levi-Strauss, *Structure et Dialectique*, p.255. Cf. *La Pensée sauvage*, cap. VIII, *Le Temps retrouvé*, apud Gilbert Durand, *Figuri mitice și chipuri ale operei – de la mitocritică la mitanaliză* -, Editura Nemira&Co, București, 1997, „căutare a timpului pierdut".
[29] *Ibidem*, „efort comprehensiv de împăcare cu un timp eufemizat și cu moartea biruită sau transmutată în aventura paradisiacă".
[30] *Ibidem*, p.505, „masca rituală și magică".
[31] Voir Gilbert Durand, *op.cit.*.
[32] Voir Ioan Petru Culianu, *Studii românești I, Fantasmele nihilismului, Secretul doctorului Eliade*, Polirom, Iași, 2004.

C'est un phénomène qui arrive à l'homme, et chaque être humain a un destin mythique, tout comme les héros mythiques. »[33] De plus, l'historien des religions Charles H. Long a défini la « mythologie créative » comme le processus selon lequel « l'individu a vécu une expérience qui lui est propre – une expérience d'horreur, de beauté ou de joie – et qu'il tente de communiquer par des signes ».[34] En faisant retour à l'enfance de l'écrivain, on y retrouve les signes ou bien les symboles qui peuvent justifier la création d'un mythe personnel. De Luc Estang[35] on apprend que ses proches l'appelaient « le roi-soleil » , à cause de ses cheveux blonds, ses copains du collège l'ont nommé « Pique-la-lune », à cause de son nez, et plus tard, en tant que chef de poste à Cap Juby, les Maures l'avaient surnommé « Seigneur des sables », à cause de son courage. Tous ces noms cachent en effet une identité qui, au fil du teamps, se transforme en une personnalité incarnant le courage et le génie, marquée par des traces profondément ancrées dans son enfance, lorsqu'il jouait à la fois le rôle de Dédale et d'Icare en construisant une bicyclette-aéroplane, rêvant de voler et ressentant, sous les yeux de sa famille, pour la première fois, le goût de la gloire.: « Et quand je m'envolerai sur mon nouvel appareil, la foule écrira « Vive Antoine de Saint-Exupéry »[36]. C'est précisément de « ce grand territoire-là »[37] que sont issus tous ses personnages, qu'il s'agisse du Le Petit Prince, de Bernis, de Rivière, de Fabien ou du Grand Caïd, chacun d'eux constituant une facette modelée à l'image de son créateur.

Dernière remarque à propos de l'image de l'enfance chez l'auteur français : si l'on reconsidère l'œuvre exupérienne en déconstruisant ses symboles, on constate que le symbole de l'enfance comporte un triple reflet : la vieille maison où l'auteur a grandi, avec ses parfums et ses lumières ; l'image du « Mozart assassiné », reflet de la réalité de son temps ; et, en contrepoint, celle du Petit Prince. Cet imaginaire traduit, d'un côté, la nostalgie d'un temps mythique, *illo tempore* — le temps des contes de fées —, tout en laissant entrevoir, de l'autre côté, l'image d'un esprit créateur capable de transfigurer l'homme. L'écrivain, qui « n'écrit rien qu'il n'ait vécu »[38], élabore ainsi, dès son enfance, son propre mythe, dans lequel se dessinent les traces d'anciennes figures mythiques — telles qu'Icare ou Prométhée — ainsi que celles des princes des contes de fées : un mythe qu'il choisit de vivre à tout prix. Si le mythe s'oppose au destin mortel des hommes face à l'Histoire, on peut affirmer qu'Antoine de Saint-Exupéry s'invente et oppose à celle-ci son propre mythe.

[33]Ioan Petru Culianu, *op.cit.*, p.152, „mitul nu este ficțiune. El este constituit din niște fapte continuu repetate, care pot fi observate iarăși și iarăsi. Este ceva ce i se întâmplă omului, iar fiecare ființă umană are o soartă mitică în același fel în care au una și eroii mitici.”.
[34] Charles H. Long *apud* Ioan Petru Culianu, *op.cit.*, p.152.
[35] Luc Estang, *op. cit.*, p.27.
[36] *Ibidem*, p.36.
[37] Antoine de Saint- Exupéry, *op.cit.*, *Pilote de guerre*, « L'enfance, ce grand territoire d'où chacun est sorti ! », p.158.
[38] Luc Estang, *op. cit.*, p.31.

BIBLIOGRAPHY :

1. Bachelard, Gaston, *La Poétique de la rêverie*, Paris, PUF, 1960 (éd. 1999).
2. Barthes, Roland, *Mythologie*, Seuils, Paris, 1957.
3. Brunel, Pierre, *Mythocritique-Théorie et parcours*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
4. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri,gesturi, forme, , figuri, culori, numere*, Editura Polirom, București, 2009.
5. Culianu, Ioan Petru, *Studii românești I-Fantasmele nihilismului-Secretul doctorului Eliade*, Iași, Editura Polirom, 2024.
6. Durand, Gilbert, *Figuri mitice și chipuri ale operei- de la mitocritică la mitanaliză*-București, Editura Nemira & Co, 1997.
7. Durand, Gilbert, *Introducere în mitodologie/ Mituri și societăți*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1994.
8. Eliade, Mircea, *Imagini și simboluri-Eseu despre simbolismul magico-religios*, Editura Humanitas, București, 2013.
9. François, Carlo, *L'esthétique d'Antoine de Saint-Exupéry*, Schoenhof's foreign books, Inc, Cambridge, Mass, Éditions Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1957.
10. Huet-Brichard, Catherine, *Littérature et mythe*, Hachette Supérieur, 2001.
11. Luc, Estang, *Saint-Exupéry par lui-même*, Editions du Seuils, 1956.
12. Pagé, Pierre, *Saint-Exupéry et le monde de l'enfance*, Fides, Montréal et Paris, 1963.
13. Saint-Exupéry, Antoine de, *Œuvre Complètes, Tomes I-II.* Édition publiée sous la direction de Michel Autrand et de Michel Quesnel avec la collaboration de Frédéric d'Agay, Paul Bounin et Francoise Gerbod, Paris, Éditions Gallimard, 1994.
14. Vercier, Bruno, *Les critiques de notre temps et Saint-Exupéry*, Garnier, Paris, 1971.
15. https://saintebible.com/matthew/18-3.htm, site consulté le 23 mars 2026.
16. https://topbible.topchretien.com/matthieu.19.13/DRB/, site consulté le 23 mars 2026.
17. https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9senchantement_du_monde, site consulté le 23 mars 2026.

TO ITHACA AND BEYOND. SCENARIOS FOR A SECOND ODYSSEY

Mădălina Ceciuleac
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *In this article, we aim to analyze the literary representations of Ithaca in Konstantinos P. Kavafis's poem The Second Odyssey and Giovanni Pascoli's L'ultimo viaggio. Starting from the (post)modern concept of homeland as an imaginary place, we intend to investigate the images of Ithaca as a literary topos. The concept of ex halos and its meanings concerning the death of the Greek hero play a central role in shaping narratives of the home journey in the post-Homeric world. In the modern context, Ithaca becomes a fictional landscape, an unfamiliar home. While in Kavafis's text, Ithaca is a space of imprisonment for the hero driven by a thirst for knowledge, in Pascoli's poem, Ithaca is a place that no longer exists.*

Keywords: *Ithaca; Ulysses; unheimlich; literary topos; mythological reception*

Dincolo de capătul lumii homerice. Conceptul de *ex halos* în scenariile de tip *seconde odyssée*

În Cântul al XI-lea din *Odiseea* lui Homer în versurile care descriu descinderea *ad inferos* a lui Ulise aflăm, prin vocea profetului orb Tiresias, condițiile întoarcerii acasă ale eroului aheu: pierderea tuturor marinarilor, măcelul pretendenților, dar și proorocirea unei a doua călătorii în vederea concilierii cu Poseidon. Deși *epos*-ul homeric urmărește scenariul întoarcerii în Itaca prescris de profet, aedul nu povestește însă cea de a doua călătorie a lui Ulise – purtarea vâslei pe umăr către poporul care nu cunoaște marea (navigația) și nu își asezonează hrana cu sare, și nici îndeplinirea hecatombei pentru împăcarea cu zeul mării. În Cântul al XXIII-lea, după măcelul pretendenților și recunoașterea lui de către Penelopa, Ulise îi mărturisește soției sale obligația de a părăsi insula pentru a cere iertare zeilor: „Nu-s nici acum cu totul isprăvite / Căci o grea călătorie am să fac [...] Îmi spuse să mă duc departe / Prin foarte multe țări din lume" (XXIII vv. 315-340)[1]. Deși textul clasic nu pune în scenă noul drum pe uscat al lui Ulise în spațiul unei geografii neumblate și necartografiate, în literatura universală s-a cristalizat o întreagă tradiție de scrieri care (de)construiesc arhetipul eroului troian, care animat de irezistibilă sete de cunoaștere (*Wanderlust*[2]) și acut deziluzionat de Itaca, acesta pleacă în căutarea unei *a doua odisei*.

Profeția lui Tiresias din tărâmul morților are un rol fundamental în economia narațiunii homerice (secvența coborârii în Infern fiind situată în centul *epos*-ului), dar și în scenariile de tip *seconde odyssée*. Povestite de Ulise însuși în fața feacilor, întâlnirile din Hades reprezintă unele dintre cele mai misterioase și înfricoșătoare episoade ale aventuriilor întoarcerii acasă. În urma unui ritual de necromanție săvârșit de erou, umbrele își recapătă memoria și darul vorbirii sorbind din sângele animalelor sacrificate. Într-un peisaj umed și tenebros, strigătele morților, încercările în van ale lui Ulise de a o îmbrățișa pe Anticleea și destinul marcat de o nouă rătăcire, prezis de profet, constituie materia primă a relecturilor în cheie modernă ale textului homeric.

Condamnat la o perpetuă rătăcire, Ulise ascultă profeția oraculară al lui Tiresias, care îi dictează că viața i se va sfârși printr-o moarte *ex halos* – „une mort très douce te viendra *ex halos*, prédit Tirésias à Ulysse"[3]. Polivalența semantică și culturală pe care o conține concepul de *ex halos* orientează în chip diferit destinul lui Ulise în poemele lui Konstantinos Kavafis și Giovanni Pascoli. Ținând cont de faptul că limbajul oracular este un tip de limbaj dublu, încifrat care sugerează și nu explică, interpretările literare privind sensul și semnificațiile acestei noțiuni sunt plurale. Dacă raportarea lumii antice la profeția oracolului se manifestă prin respectarea cu strictețe a preceptelor divine, în literatura modernă indicațiile lui Tiresias funcționează ca un pretext pentru imaginarea unor

[1]Homer, *Odiseea*, Traducere de George Murnu, Studiu introductiv și note de D. M. Pipidi, Editura Teora, București, 2000, pp. 908-909.
[2]Evanghélia Stead, *Seconde Odyssée: Ulysse de Tennyson à Borges*, textes réunis, commentés et en partie traduits par Evanghélia Stead, Éditions Jérôme Million, Grenoble, 2009, p. 9.
[3]*Ibidem*, p. 17.

scenarii noi (întoarceri din drum, călătorii spre alte destinații, navigarea spre moarte, revizitarea insulelor din *Odiseea*).

Pentru a ilustra această polivalență semantică este utilă o privire comparativă asupra modului în care a fost tălmăcită sintagma *ex halos* în principalele traduceri ale textului în spațiul românesc. George Murnu optează pentru interpretarea conceptului ca o moarte survenită în afara spațiului maritim: „Iar moartea-ți în afară / De mare o să-ți fie prea ușoară: / Muri-vei doar împovărat de-o lungă / Și verde bătrânețe și împrejuru-ți / Cu totu-ndestulat va fi poporul / Acestea ți le spun pe nemințite" (XI, vv.180-185)[4]. Pe aceeași linie hermeneutică se înscrie și traducerea în hexametri de dată mai recentă semnată de Dan Slușanschi, care sugerează moartea eroului de bătrânețe: „Iară moartea apoi ți s-a trage / Nu de pe mare, ci blândă de tot, și luându-te-n urmă, / De bătrânețe, doar, încovoiat, cu noroadele-n juru-ți, / În bună pace, ferice..." (XI, vv. 134-137)[5]. În contrast evident, traducerea în proză a textului antic, realizată de Ioan Caragiani, fructifică cealaltă valență a ambiguității oraculare, optând pentru moartea sosită chiar dinspre mare: „Iar moartea ta îți va veni din mare, așa de ușoară, încât te va doborî sub povara unor bătrâneți tefere"[6].

În literatura universală scenariile morții lui Ulise sunt numeroase, fapt care indică bogăția semnificațiilor limbajului oracular și subzistența acestora până în postmodernitate. Spectrul interpretărilor se întinde de la moartea sosită din mare – ipostază prezentă în *Telegonia*[7] și în interpretarea dantescă a morții provocate de un naufragiu – până la păstrarea ambivalenței vehiculate de oracol, așa cum se remarcă în poemul lui Pascoli: „E la morte a te stesso dal mare, / lungi, verrà, sì soave"[8].

Fenomenul literar care pune în scenă călătoriile ulterioare ale lui Ulise, fructificând prolepsa extradiegetică din Cântul al XI-lea din *Odiseea* poartă numele de *seconde odyssée*. Fie că sunt răstălmăciri ale profeției lui Tiresias, fie construcții literare ce imaginează continuări ale epopeii homerice, textele care explorează ideea unui *second Ulysse* aparțin unei vaste direcții de receptare. Purtând sintagma de *seconde odyssée* de la poemul omonim semnat de Konstantinos Kavafis (*Δευτέρα Οδύσσεια*, tradus în română ca *A doua odisee*), aceste scrieri care reactualizează destinul eroului răspund nevoii modernității de a deconstrui autoritatea narativă a eposului clasic, refuzând monopolul textului homeric asupra mitului. Deși predomină vocile auctoriale masculine interesate de destinul literar al lui Ulise (Dante, Tennyson, Ezra Pound, Kavafis, Pascoli, Borges, Joyce etc.), se observă, în ultimii ani, emergența unor texte literare care aduc în prim-plan vocile personajelor feminine din *Odiseea*.

Repovestind evenimentele din perspectivă feminină și feministă, opere precum *Penelopiada* (2005) de Margaret Atwood – al cărei subtitlu trimite la o odisee rescrisă de femei, *Circe* (2018) de Madeline Miller sau *Odiseea povestită de Penelopa, Circe, Calypso și celelalte* (2019) de Marilù Oliva reconfigurează radical scenariul antic. Ceea ce radicalizează aceste rescrieri contemporane este tocmai suspendarea pactului fiduciar față de narațiunea oficială, fie ea cea rostită de aedul orb sau cea istorisită de erou însuși. În viziunea acestor autoare, actul narativ este demascat ca fiind un mecanism de putere, o formă de manipulare și de control asupra identităților feminine din lumea clasică. Astfel, profilul lui Ulise suferă o mutație profundă: eroul celebrat de tradiție pentru *metis* (inteligența sa practică) este reconfigurat dintr-un individ stăpân pe resursele limbajului într-un manipulator abil, a cărui retorică seducătoare servește exclusiv mistificării, subjugării și distorsionării intenționate a adevărului: „Deși o mulțime dintre cuvintele aflate acolo au legătură cu eminentul meu soț. Cât m-a

[4]Homer, *Odiseea*, pp. 440-441.
[5]*Idem*, *Odysseia*, Tradusă în hexametri, Postfață, Bibliografie și indici de Dan Slușanschi, Ilustrații de Alexandru Rădvan, Editura Humanitas, București, 2012, p. 173.
[6]*Idem*, *Odiseea*, Traducere în proză, note și prezentări de Ioan Caragiani, Ediție și prefață de Ioan Acsan, Editura Mondero, București, 2008, p. 153.
[7]Eugammon de Cyrene în *Telegonia* (secolul VI-V î.Hr) și imaginează un Ulise conducător al Itacăi, care este ucis de Telegon, fiul pe care l-ar fi avut acesta alături de Circe.
[8]Evanghélia Stead, *op. cit.*, p. 18: „On peut tantôt comprendre *dal mare*, «de la mer», tantôt *dal mare,/ lungi*, «loin de la mer». Pourquoi garder l'ambivalence? Sans doute, parce que la parole prophétique antique est foncièrement ambiguë. [...] On verra plus loin que *Le Dernier Voyage* de Giovanni Pascoli est une épreuve poétique fondée sur l'énigme de l' *ex halos*, entre poésie antique, poésie moderne et silence".

prostit el pe mine, zic unii. Asta era specialitatea lui, să prostească lumea. A plecat luând totul: altă specialitate a lui: plecările”[9]

Itaca este un loc care nu (mai) există

Odiseea lui Homer povestește aventurile întoarcerii eroului troian spre Itaca, fapt care situează textul antic în cadrele narațiunii de tip *nostos*[10]. Fidel hotărârii de a se întoarce acasă cu orice preț și refuzând darul imortalității oferit de Calypso, Ulise reprezintă în literatura universală arhetipul personajului care se întoarce spre casă într-o lume post-război și într-un timp al morții și al dispariției eroului de tip Ahile. Lăsat adormit pe țărm de către corăbierii regelui Alcinoos și învăluit într-o ceață protectoare de zeița Atena, Ulise nu-și recunoaște, la trezire, patria: „Awakening from sleep and immediately springing to his feet, Odysseus stands and contemplates his fatherland. He groans when he finds he is once again cast onto the shore of an unknown land, among a people possibly savage and threatening”[11]. Această nerecunoaștere a spațiului originar este fundamentală în economia textului homeric, materializând ruptura ontologică și afectivă dintre călător și patrie. Ceața aruncată de zeiță nu îndeplinește doar o funcție tactică de disimulare, ci reprezintă o formă de protecție a personajului față de alterarea căminului (Itaca pe care a părăsit-o cu douăzeci de ani în urmă a încetat să mai existe, iar „acasă” nu mai este un refugiu sigur).

Homer descrie trezirea pe țărmul Itacăi ca pe un naufragiu pe încă o insulă necunoscută și ostilă (similară celorlalte spații străine din epopee) pentru a ilustra funcțiile psihologice și sociale ale *nostos*-ului (care nu înseamnă numai întoarcerea fizică). Ulise se întoarce un altul (atât sub masca unui cerșetor străin, cât și din cauza experiențelor suferite: decimarea echipajului, trauma rătăcirii, coborârea *ad inferos*), iar debarcarea în Itaca declanșează sentimentul de *unhomeliness* (patria trebuie redescoperită, reînvățată și, în cele din urmă, recucerită simbolic și sângeros de un erou care, pentru moment, se simte la fel de exilat acasă precum se simțea în largul mării).

Textele literare moderne care aduc vești despre destinul eroului grec după revenirea în Itaca reconstruiesc imaginea unui Ulise dezrădăcinat și deziluzionat pentru care *acasă* a devenit, în comparație cu locurile vizitate, un spațiu insuficient, încremenit, aliena(n)t. Anii de absență, experiența războiului (care devine pentru unii bărbați o patrie în sine, imposibil de abandonat), culminând cu dispariția lui Ahile și măcelul troienilor, locurile miraculoase descoperite în timpul rătăcirilor și experiența *nekyiei* constituie premisele relecturii în cheie demitologizantă a eroului și a Itacăi. În timp ce poemele *Itaca* și *A doua odisee* ale lui Kavafis construiesc un Ulise de inspirație dantescă și tennysoniană, poemul ultimei călătorii imaginate de Pascoli se înscrie în direcția *odiseei revizitate*. Așadar, ce rol joacă în scenariile de tip *seconde odyssée* descoperirea lui Ulise că Itaca este un loc care nu (mai) există așa cum era păstrat în memoria sa?

Făcându-i concurență eroului troian, în literatura universală există și un alt personaj emblematic care, ajunge să încarneze, în Occident, ideea căutării lui „acasă” și drama imposibilității recuperării acestui loc. Dorothy, din basmul *Vrăjitorul din Oz*, funcționează ca o dublură feminină a eroului fără cămin (*unhoused*), a cărei exclamație, reiterată în registre diferite „There is no place like home”[12] poate fi interpretată fie ca o afirmație în care mediul protector al casei este preferat în detrimentul lumilor vizitate („nicăieri nu e ca acasă”), fie ca o constatare deziluzionată: „acasă e un loc care nu există”. Devenind între timp, asemenea lui Ulise, un arhetip al insului care se (re)întoarce *acasă* (un detaliu ironic, având în vedere că Dorothy zboară cu tot cu casă în timpul ciclonului), fetița din Oz și povestea ei au servit ca model cultural și literar pentru a ilustra problematicile apartenenței

[9]Margaret Atwood, *Penelopiada*, Traducere din limba engleză de Gabriela Nedela, Editura Leda, 2008, p. 14.

[10]Daniel Mendelsohn, *O odisee. Un tată, un fiu și o epopee*, Traducere din limba engleză și note de Bogdan-Alexandru Stănescu, Editura Polirom, Iași, 2019, p. 111: „Poveștile spuse de Nestor sunt exemple a ceea ce numim narațiuni *nostos*. *Nostos* este termenul grec pentru «întoarcere acasă»; forma de plural a acestui cuvânt, *nostoi*, a fost de fapt, titlul unei epopei pierdute dedicate întoarcerii acasă a regilor și a comandanților care luptaseră în Războiul Troian. Chiar *Odiseea* este o narațiune de tip *nostos*, una care se abate adesea de la relatarea călătoriei pline de peripeții a lui Odiseu spre Itaca”.

[11]Jean-Pierre Vernant și James Ker, „Odysseus in Person”, *Representations*, nr. 67, 1999, p. 1, https://doi.org/10.2307/2902884: „Better yet: how to explain this metamorphosis, this transformation brought about by his gaze, yielding an unknown and disquieting sight instead of the familiar and reassuring forms of that sweet *home* whose memory, in the writing of Joachim du Bellay, immediately suggests with a nostalgic echo the happiness of Odysseus having come back into his house”.

[12]Lyman Frank Baum, *The Wonderful Wizard of Oz*, Pictures by W. W. Denslow, Geo. M. Hill Co Chicago, New York, 1900, p. 45.

și condiția migrantului în contextul literaturii postcoloniale și nu numai: „whether roots are real and homelands imaginary”[13]. În eseul *Out of Kansas* Salman Rushdie interpretează strigătul fetiței: „*It wasn't a dream, it was a place, she cries piteously. A real, truly live place! Doesn't anyone believe me*?”[14] drept înțelegerea survenită în urma călătoriei inițiatice, o conștientizare a faptului că „acasă” este un loc care a încetat să mai existe[15]. Acest sentiment al dezrădăcinării și al invalidării spațiului originar traversează în mod fundamental și geografiile poetice ale lui Kavafis și Pascoli.

Poemul *A doua odisee* de Kavafis se deschide cu un dublu epigraf, trimițând către *Cântul al XXVI* din *Infernul* lui Dante și către poemul *Ulise* de Alfred Tennyson. Trimiterile la aceste texte canonice, care reactualizează povestea eroului, joacă un rol polivalent în economia scenariilor de tip *seconde odyssée*. Funcționând asemenea unor hipotexte pentru poemul kavafian, referințele la Dante și Tennyson – exploatate de poetul grec și în eseul *Sfârșitul lui Ulise*[16], reprezintă un efort de legitimare literară, o recunoaștere și o asumare a moștenirii culturale printr-o lectură încucișată (*lecture croisée*[17]).

Damnat în bolgia consilierilor perfizi, alături de Diomede, Ulisele dantesc povestește traseul ultimei călătorii din insula lui Circe, dincolo de Gibraltar. În poemul italian, care îl proiectează pe erou în ipostaza unui navigator temerar, însetat de cunoaștere și de aventură, regele Itacăi nu se reîntoarce niciodată acasă. Vinovat de *libido sciendi*[18] și de manipularea[19] minților camarazilor săi, pe care îi convinge să navigheze în oceanul interzis, noul Ulise este animat de o atitudine antiteleologică. Călătorind înspre Coloanele lui Hercule, acesta nu se mai regăsește în modelul oferit de Itaca: „nici dor de fiu, nici mila de-un părinte / bătrân, pe-atunci, nici dragostea datoare / să curme-al Penelopei plâns fierbinte / n-au fost în stare-a-nvinge-a mea ardoare / să plec în lume ca să știu și eu / și-a altor neamuri vicii și valoare”[20]. Decedat într-un naufragiu: „Și adâncul mării peste noi sentinse”[21], pentru Ulise călătoria, căutarea (*questa*) și cunoașterea nelimitată și culpabilă primează față de datoria filială, iubirea conjugală și afecțiunea paternă.

Alfred Tennyson construiește, la rândul său, un Ulise solitar, anxios, măcinat de o insuportabilă dezamăgire și de neputința de a se regăsi în Itaca. Amintind de episodul Elenei care mimează vocile soțiilor războinicilor ascunși în în pântecele calului de lemn la porțile Troiei pentru a-i deconspira, Ulisele poetului englez își modifică tonalitățile vocii, de-a lungul monologului său, în funcție de sentimentele care îi domină și întunecă gândurile. Dacă în prima parte a textului marele aventurier este redus la condiția de rege fără ocupație și de administrator meschin peste un popor sălbăticit și cicălitor – „Ce noimă are să-ntocmesc legi strâmbe / Pentru un neam barbar ce strânge prăzi”[22] –, în partea a doua acesta se hotărăște să se întoarcă pe mare, spre Apusul lui Dante: „Vom merge dincolo de asfințit”[23]. Respingând-o cu cruzime pe Penelopa, pe care o regăsește ca pe o „soție-

[13]Salman Rushdie, *Home*, Vintage Minis, London, 2017, p. 84.
[14]*Idem*, *Step Across This Line. Collected Nonfiction 1992-2000*, Random House, New York, 2003, p. 35.
[15]*Idem*: „Are we to believe that Dorothy has learned no more on her journey than that she didn't need to make such a journey in the first place? Must we accept that she now accepts the limitations of her home life, and agrees that the things she doesn't have there are no loss to her? *Is that right*? Well, excuse me, Glinda, but it isn't”.
[16]Konstantinos P. Kavafis, „Sfârșitul lui Ulise”, în *Proză*, vol. II, Îngrijirea ediției, traducere, note și comentarii de Elena Lazăr, Epilog de Nasos Vayenas, Postfață de Dan Grigorescu, Editura Omonia, București, 2001, p. 188: „În privința sfîrșitului, scriitorii antici și Homer sunt de acord că moartea lui Ulise a avut loc în Ithaka preaiubită, unde, după atîta înstrăinare și trudă, s-a stabilit și a domnit în pace. Dar marele poet italian Dante nu e de acord cu aceștia. [...] Poetul englez Tennyson a urmat tradiția lui Dante, cu deosebirea că nu pomenește nimic de moartea eroului”.
[17]Evanghélia Stead, *op. cit*., p. 137.
[18]Dante Alighieri, *Divina Comedie*, (Cântul XXVI - Infernul), traducere de George Coșbuc, Ediție îngrijită și comentată de Ramiro Ortiz, Editura Polirom, Iași, 2000, p. 227: „O, frați-am zis-prin mii de mii de grele / sosiți și-n cel din urm-apus acum, / cu slabul rest al vieții puțintele / ce licură de-abia pierdut-n scrum, / ce-ar fi, ca-n lumea cea făr de ființe / noi dincolo de soare-am face-un drum? / Voi fii sunțeți ai nobilei semințe / și nu născuți spre trai de dobitoc, / ci-onoare să căutați și cunoștințe!”
[19]Atât în *Penelopiada* semnată de Atwood, cât și în *Odiseea povestită de Penelopa* de Oliva, lui Ulise i se reproșează capacitatea de a „țese” cu povești mințile celor din jur. Imaginat ca un narator necredibil (*unreliable narrator*), narațiunile postmoderne pun la îndoială verdidicitatea poveștilor spuse de erou atât în fața feacilor (pe care-i convinge să-l ducă acasă manipulându-le frica legată de blestemul căderii muntelui peste cetate și de împietrirea navei), cât și a justificărilor oferite Penelopei pentru cei zece ani de peregrinări.
[20]Dante Alighieri, *op.* cit., p. 226.
[21]*Ibidem*, p. 228.
[22]Alfred Tennyson, „Ulise”, *Antologie de poezie engleză de la început până astăzi*, Traducere de Leon Levițchi, vol. III, Editura Minerva, București, 1988, p. 20.
[23]*Ibidem*.

mbătrânită", bărbatul cu *cea mai caleidoscopică minte* (cum este numit în romanul lui Oliva) este nemulțumit de statornicia și cumințenia – percepute drept plictisitoare – ale lui Telemah. Tonul aspru, sentențios cu care își judecă spațiul originar, se află în opoziție cu atitudinea nostalgică, poetică prin care rememorează aventurile primei odisei[24]. Amintirea Insulelor Fericiților și a Apusului sugerează intuiția morții eroului. Tennyson l-a citit pe Dante și știe cum se termină călătoria temerară a navigatorului (*l'errant eternel*). Poemul lui Tennyson pune în scenă ideea Itacăi ca loc care nu mai există, ca patrie imaginară (*imaginary homelands*[25]) și țară străină.

Kavafis preia sentimentul de înstrăinare și de dublă alienare (Itaca este alta; Ulise este *altul*, în sens rimbaldian), transformând Itaca din destinație în pretext al odiseei: „Itaca ți-a dăruit frumoasa călătorie, / fără ea, niciodată n-ai fi început. / Nu mai are să-ți dea nimic mai departe"[26]. Itaca mitică, odiseeană, a devenit între timp un tărâm sărăcăcios, stâncos și îngust[27]. Condiția de *unheimlich*[28] a eroului kavafian survine în urma unei duble detașări și neapartenențe. Echivalând termenul de *acasă* din limba română cu termenii de *home/homeland* din limba engleză, în efortul de a descifra implicațiile culturale și metaforele apartenenței, suntem pe deplin conștienți de sensurile multiple pe care le conține al doilea termen al diadei. În limba engleză *homeland* înseamnă, în esență, *patrie*. Prin urmare, limitarea lui *acasă* la mediul domestic ar fi o interpretare restrictivă a conceptului. Astfel, în *A doua odisee*, Kavafis deconstruiește ambele dimensiuni ale conceptului de „acasă": patria, dar și mediul domestic. Prin reluarea refrenului: „Iubirea lui Telemah, credința / Penelopei, bătrânețea tatălui, / prietenii vechi, iubirea / poporului devotat, / odihna senină a casei / au ajuns ca niște raze de bucurie / la inima navigatorului. / Asemenea razelor au și apus"[29], poetul grec reafirmă tripla negație dantescă – „nè dolcezza di figlio, nè la pièta / del vecchio padre, nè'l debito amore / lo qual dovea Penelopè far lieta" – ca fundamente afective ale noului Ulise.

Substituindu-se vocii oraculare a lui Tiresias, eul poetic narează la persoana a III-a cea de a doua călătorie a lui Ulise, pe urmele lui Dante și Tennyson: „Când țărmurile insulei Itaca dispărură, / încet, încet, din ochii săi / și cu toate pânzele sus mergea spre Apus, / către Iberia și coloanele lui Hercule / departe de marea aheilor / a simțit că revenea la viață"[30]. Modelul tennysonian și cel kavafian înfățișează portretul matur, îmbătrânit și obosit de viață al eroului. Cititiă în această grilă comparatistă, *A doua odisee* problematizează dezrădăcinarea, angoasele supraviețuirii post-război și sugerează moartea eroului în sensul conceptualizat de Joseph Campbell. Eliberarea de „grele legături / de lucrurile cunoscute și familiare"[31] – o renunțare care amintește de dezbrăcarea ritualică a zeiței Inanna înainte de a coborî în Infern – reiterează intuiția apropierii morții, pierderea iubirii, dar și frica lui Ulise de a muri în mijlocul familiei. Povara propriului eroism și orgoliul de a fi refuzat cândva nemurirea pot fi motivele pentru care Ulisele lui Kavafis se îndreaptă, aproape suicidal, spre o moarte singuratică, intimă.

O odisee fără Itaca. Sindromul de *unhomeliness* și mutațiile *nostos*-ului la Pascoli

Poemul *L'ultimo viaggio* de Giovanni Pascoli, prin amploarea sa (24 de cânturi) și prin interogațiile pe care le formulează, ocupă un loc central în lista textelor care înfățișează profeția lui

[24]Evanghélia Stead, *op. cit*., p. 36: „Tennyson a crée ce héros contradictoire et déchiré entre aspiration à l'action et pressentiment de la fin, entre énergie et mélancolie. Un personnage et un texte ambivalents, à l'origine d'un nouveau mythe".
[25]*Cf.* Salman Rushdie, *Patrii imaginare. Eseuri și studii critice 1981-1991*, Traducere de Silvia Chirilă, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 18: „Însă, dacă ne întoarcem, trebuie să facem acest lucru având conștiința – care dă naștere unor incertitudini profunde – că înstrăinarea noastră fizică de India înseamnă aproape inevitabil că nu vom fi capabili să revendicăm exact ceea ce am pierdut; pe scurt, că vom construi ficțiuni, nu orașe sau sate reale, ci unele invizibile, patrii imaginare [*imaginary homelands*]".
[26]Konstantinos P. Kavafis, „Itaca", *Opera poetică*, Traducere de Dimitrios Kanellopoulos și Eugeniu Uricaru, Ediție bilingvă greacă-română, Editura Școala Ardeleană, Cluj-Napoca, 2023, p. 37.
[27]*Idem*, *A doua odisee*, p. 453: „Casa părintească era mică, / mică și cetatea părinților, / toată Itaca lui era mică".
[28]Stephen Keane, „Imaginary Homelands. Notes on *Heimat* and *Heimlich*" în *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, nr. 2, 4 iunie 2008, p. 83, https://doi.org/10.1080/09697259708571917: „Freud's *unheimlich* is an unsettling experience because of an unsettled semantic effect. Its fundamental quakes take place at the level of meaning, merging at its borders into *heimlich*. What is presently new and terrible becomes old and familiar. And it is at this level of crossover, of mutation, that we can truly say there is, literally, no place like it".
[29]Konstantinos P. Kavafis, *A doua odisee*, p. 453.
[30]*Ibidem*, p. 455.
[31]*Ibidem*.

Tiresias drept un drum de întoarcere înspre locurile și insulele amintite în *Odiseea* lui Homer. Înscriindu-se în grila textelor de tip *odyssée revisitée*[32], textul pascolian realizează unul dintre cele mai complete și fidele scenarii ale călătoriei lui Ulise dincolo de Itaca. Cânturile I-III expun, pe lângă îndeplinirea indicațiilor profeției lui Tiresias (călătoria cu vâsla pe umăr către poporul care nu cunoaște navigația și hecatomba pentru iertarea lui Poseidon) și povestea celor nouă ani liniștiți petrecuți în Itaca. Observând îmbătrânirea și resemnarea soțului în fața morții (după cum prezise Tiresias), Penelopa, îngrijorată și simțindu-l înstrăinat, îl dezleagă de datoriile familiale și statale, lasându-l să plece pe mare.

Suspicios și sceptic personajul revizitează insula nimfei Circe, insula lui Polifem și stâncile unde cântau sirenele: „Chacune de ces étapes est rattachée à un mot et à une notion clé: Circé à l'Amour, le Cyclope à la Gloire, les Sirènes au Savoir"[33]. Însă, în fiecare destinație, visul de iubire, gloria și setea de cunoaștere sunt dezmințite cu cruzime, personajul confruntându-se cu propriul trecut și cu rămășițele memoriei. Căutând să probeze veridicitatea aventurilor sale, a căror unic supraviețuitor și martor este: „Ma dite un vero, un solo a me, tra il tutto, / prima ch'io muoia, a ciò ch'io sia vissuto!"[34], Ulisele pascolian trăiește drama irecuperabilității universului odiseeic și, așa cum afirmă Alberto Moravia, devine conștient de închiderea definitivă a porților imaginarului homeric[35]. Acest lirism sfâșietor al insului care se caută pe sine – verificarea adevărului experiențelor trăite și vindecarea de copilărie ca stadiu psihologic al descoperirii transformându-se într-un act de confruntare și afirmare a identității: „Ditemi almeno chi sono io! Chi ero!"[36] – reprezintă ipostazele unui erou care se umanizează în fața morții. Textul pascolian îl înfățișează pe Ulise în chipul străinului (*l'uomo straniero*), al drumețului cu vâsla pe umăr (*l'uomo terestre*), al insului detestat și prigonit de zei, dar și în ipostaza omului care moare: *un uomo sommesso ancor dall'ultima onda*.

Învins și deziluzionat, personajul descoperă că vrăjile seducătoare ale nimfei Circe erau, de fapt, foșnetul vântului printre frunze[37] și că sirenele nu există: „Droites devant le soleil, elles ouvrent grands leur yeux pétrifiés. Car elles n'existent même pas, ce sont des roches, des écueils contre lesquells se fracasse la nef"[38]. Golite de aura miticului, ele devin porturi fără istorie și fără memorie — veritabile non-locuri în sensul dat de Marc Augé pe harta unei călătorii deziluzionante. În timp ce în *epos*-ul homeric Ulise astupă cu ceară urechile marinarilor și se leagă de catarg pentru a le asculta cântecul[39] seducător și mortal, în poemul lui Pascoli eroul le roagă în zadar să-i spună adevărul[40]. Decedat în urma unui naufragiu, Ulise este găsit mort pe țărmul insulei lui Calypso: „Era Odisseo: lo riportava il mare / alla sua dea: lo riportava morto".

Naufragiul final și moartea pe mare nu reprezintă doar împlinirea fatalistă a celei de-a doua valențe a profeției (moartea sosită din mare), ci și o decantare a adevăratei identități a eroului. Marea, spațiul fluid, amorf, ostil oricărei înrădăcinări, devine singura patrie autentică a navigatorului, anulând definitiv iluzia Itacăi. Mai mult, aducerea trupului neînsuflețit la picioarele zeiței Calypso poartă o încărcătură ironică profundă, de un tragism sfâșietor. Zeița care îi oferise cândva imortalitatea

[32]Evanghélia Stead, *op. cit*., p. 290: „Odysseus reviendra en revanche sur les lieux de ses anciennes aventures homériques, d'abord méditatif et nostalgique, puis inquiet et tourmenté, enfin pressé, angoissé. Son dernier voyage sera une *Seconde Odyssée* non pas au sens de la transgression de la limite interdite ou de la traversée des eaux inconnues, mais au sens *d'Odyssée revisitée*".
[33]*Ibidem*.
[34]Giovanni Pascoli, „L'ultimo viaggio", *Poemi conviviali*, Nicola Zanichelli, Bologna, 1904, pp. 47-48.
[35]Alberto Moravia, *Le Mépris*, Traduit en français par Claude Poncet, Introduction, Bibliographie et Chronologie par Jean- Michel Gardair, Edition GF Flammarion, Paris, 1989, p. 22: „L'*Odyssée* – la merveilleuse aventure de la découverte de la Méditeranée, en pleine enfance fantastique de l'humanité".
[36]Giovanni Pascoli, *op. cit*., p. 54.
[37]*Ibidem*, pp. 34-36: „s'avvide, ch'era l'isola di Circe / E nulla udì nell'isola deserta, / e nulla vide; e si tuffava il sole, / e la stellata oscurità discese / le foglie secche e l'aurea cetra il vento".
[38]Evanghélia Stead, *op. cit*., p. 293.
[39]Marilù Oliva, *Odiseea povestită de Penelopa, Circe, Calypso și celelalte*, Traducere Beatrice Baciu, Editura Trei, București, 2020, p. 123: „Cântecul spune o poveste ce va fi repetată de-a lungul secolelor: interminabila peregrinare a unui erou victorios, învins în repetate rânduri, încăpățânat, dar umil, cu un suflet bun. Un erou a cărui inteligență poate să urzească planuri ingenioase, faimosul rege care a reușit să ne păcălească chiar și pe noi".
[40]Giovanni Pascoli, *op. cit*., p. 40: „E il vecchio vide un grande mucchio d'ossa / d'uomini, e pelli raggrinzante intorno, / presso le due Sirene, immobilmente / stese sul lido, simili a due scogli. / Vedo. / Ma, voi due, parlante! / Ma dite un vero, un solo a me, tra il tutto, / prima ch'io muoia, a ciò ch'io sia vissuto! / E la corrente rapida et suave / piu sempre avanti sospingea la nave. / E s'ergean su la nave alte le fronti, / congli occhi fissi, delle due Sirene".

și tinerețea eternă, ofrande refuzate categoric de erou în numele întoarcerii sale acasă, îl primește înapoi în ipostaza unui cadavru. În economia textului pascolian, acest retur subliniază absurdul și tragismul destinului lui Ulise – insul care a respins nemurirea pentru o patrie care s-a dovedit a fi un non-loc și care a sacrificat totul pentru un adevăr care nu exista. Astfel, cercul odiseic se închide amar, iar Calypso – al cărei nume, înseamnă „cea care ascunde" sau „cea care tăinuiește" – devine mormântul simbolic al insului care a vrut să deconspire și să cunoască totul.

Concluzii

Prin deconstrucția scenariului homeric, textele moderne transformă defamiliarizarea conceptului de „acasă" și acutizarea sentimentului de neapartenență în mize centrale ale recuperării mitului. Pierderea spațiului originar și imposibilitatea reinserției în mediul domestic fac din Ulise arhetipul individului dezrădăcinat, prins într-o perpetuă căutare (de sine, de alteritate). Așa cum o demonstrează scenariile de tip *seconde odyssée*, experiența întoarcerii în Itaca nu coincide cu regăsirea de sine, ci, dimpotrivă, declanșează o criză identitară profundă care culminează cu negarea apartenenței. Spațiul protector al casei se metamorfozează într-un teritoriu străin, alienant, confirmând drama personajului pentru care patria, așa cum era păstrată în memoria sa afectivă, a încetat să mai existe (*unhomeliness*[41]). Kavafis și Pascoli mizează pe posibilitatea existenței unei odiseei fără Itaca și fără Homer ca metaforă a condiției modernității, ca formă de ruptură față de canonul clasic de care (în mod ironic) depind narațiunile imaginate de cei doi. Scriind la periferie, departe de centrele literare clasice, cei doi poeți rediscută hipercanonul (în sensul teoretizat de David Damrosch) și condiția eroului într-o lume a crizei sensului. Itaca devine o destinație, o heterotopie a crizei (pretext și context pentru pierderea identității eroului, pentru apropierea morții). În poemele moderne, Ulise pleacă de acasă din pricina descoperirii tragice a faptului că Itaca este un topos care nu mai corespunde imaginii păstrate de călător.

În definitiv, analiza acestor texte demonstrează că trecerea dincolo de capătul lumii homerice și asumarea morții sosite din mare (*ex halos*) marchează o profundă mutație ontologică a personajului. Pentru Kavafis și Pascoli, Itaca își pierde funcția de centru gravitațional al textului, transformându-se dintr-o destinație a *nostos*-ului într-o geografie a alienării. Dacă în viziunea kavafiană deziluzia domestică este sublimată într-o apologie a călătoriei (Itaca devenind un simplu pretext), în *L'ultimo viaggio* asistăm la colapsul tragic al mitului. Prin golirea de sens a spațiului insular (devenit un simplu arhipelag de *non-locuri*) și prin demitizarea cântecului sirenelor, textul deconstruiește cadrele narațiunii homerice, apropiindu-l pe Ulise de condiția călătorului fără destinație (sau a cărui destinație finală este întâlnirea cu propria moarte). Astfel, noile odisei nu mai sunt epopei ale întoarcerii triumfale, ci elegii ale dezrădăcinării. Eroul care moare naufragiat, aruncat de valuri la picioarele lui Calypso, nu mai este regele învingător stăpân pe *metis*-ul său, ci exponentul vulnerabil al modernității: un individ condamnat la o permanentă stare de tranzit, pentru care marea a rămas singura patrie autentică.

Ilustrând, în literatura universală, condiția ambivalentă a căutării și pierderii Itacăi, Ulise încarnează fațete multiple de-a lungul peregrinărilor sale (navigator temerar, ins sedus de frumusețea lumii, amant și prizonier al iubirii, erou care se întoarce de la război etc). Astfel, pe linia deschisă de Tennyson și Kavafis, regăsim ideea unui personaj care descoperă, debarcând în Itaca, un „acasă" avariat, alterat (*damaged home*) în care nu reușește să se acomodeze. De altfel, așa cum probează și textul homeric, în narațiunile întoarcerii acasă ale eroilor ahei din Troia au existat și povești cu deznodământ tragic (odisei negative) precum asasinarea lui Agamemnon de Clitemnestra. În acest spectru al receptării, poemul lui Pascoli închide direcția revizitării geografiei homerice, pregătind terenul pentru narațiunile postmoderne. Astfel, autori precum James Joyce sau Jorge Luis Borges vor duce această demitizare până la capăt, construind portretul lui Ulise exclusiv în ipostaza de anarhetip, în sensul conceptualizat de Corin Braga.

[41]Homi Bhabha, *The Location of Culture*, Routledge Classics, New York, 2004, p. 14: „suddenly the home turns into another world, and the narrator notices that: *It was as if everyone found that he had unnoticingly entered a strange house, and it was hers*".

BIBLIOGRAPHY:

1. Alighieri, Dante, *Divina Comedie*, traducere de George Coșbuc, Ediție îngrijită și comentată de Ramiro Ortiz, Editura Polirom, Iași, 2000.
2. Atwood, Margaret, *Penelopiada*, Traducere din limba engleză de Gabriela Nedela, Editura Leda, 2008.
3. Baum, Frank, Lyman, *The Wonderful Wizard of Oz*, Pictures by W. W. Denslow, Geo. M. Hill Co Chicago, New York, 1900.
4. Bhabha, Homi, *The Location of Culture*, Routledge Classics, New York, 2004.
5. Homer, *Odiseea*, Traducere de George Murnu, Studiu introductiv și note de D. M. Pipidi, Editura Teora, București, 2000.
6. Homer, *Odiseea*, Traducere în proză, note și prezentări de Ioan Caragiani, Ediție și prefață de Ioan Acsan, Editura Mondero, București, 2008.
7. Homer, *Odysseia*, Tradusă în hexametri, cu o Postfață, Bibliografie și indici de Dan Slușanschi, Ilustrații de Alexandru Rădvan, Editura Humanitas, București, 2012.
8. Kavafis, Konstantinos, P., „Sfârșitul lui Ulise", în *Proză*, vol. II, Îngrijirea ediției, traducere, note și comentarii de Elena Lazăr, Epilog de Nasos Vayenas, Postfață de Dan Grigorescu, Editura Omonia, București, 2001.
9. Kavafis, Konstantinos, P., *Opera poetică*, Traducere de Dimitos Kanellopoulos și Eugeniu Uricaru, Ediție bilingvă greacă-română, Editura Școala Ardeleană, Cluj-Napoca, 2023.
10. Keane, Stephen, „Imaginary Homelands. Notes on *Heimat* and *Heimlich*", *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities*, nr. 2, 4 iunie 2008, pp. 81-89, https://doi.org/10.1080/09697259708571917.
11. Mendelsohn, Daniel, *O odisee. Un tată, un fiu și o epopee*, Traducere din limba engleză și note de Bogdan-Alexandru Stănescu, Editura Polirom, Iași, 2019.
12. Moravia, Alberto, *Le Mépris*, Traduit en français par Claude Poncet, Introduction, Bibliographie et Chronologie par Jean-Michel Gardair, Edition GF Flammarion, Paris, 1989.
13. Oliva, Marilù, *Odiseea povestită de Penelopa, Circe, Calypso și celelalte*, Traducere Beatrice Baciu, Editura Trei, București, 2020.
14. Pascoli, Giovanni, „L' ultimo viaggio", *Poemi conviviali*, Nicola Zanichelli, Bologna, 1904.
15. Rushdie, Salman, *Step Across This Line. Collected Nonfiction 1992-2000*, Random House, New York, 2003.
16. Rushdie, Salman, *Patrii imaginare. Eseuri și studii critice 1981-1991*, Traducere de Silvia Chirilă, Editura Polirom, Iași, 2008.
17. Rushdie, Salman, *Home*, Vintage Minis, London, 2017.
18. Stead, Evanghélia, *Seconde Odyssée: Ulysse de Tennyson à Borges*, textes réunis, commentés et en partie traduits par Evanghélia Stead, Editions Jérôme Million, Grenoble, 2009.
19. Tennyson, Alfred, „Ulise", *Antologie de poezie engleză de la început până astăzi*, Traducere de Leon Levițchi, vol. III, Editura Minerva, București, 1988.

Vernant, Jean-Pierre, Ker, James, „Odysseus in Person", *Representations*, nr. 67, 1999, pp. 1-26, https://doi.org/10.2307/2902884.

COLLECTIVE MEMORY AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITY IN THE BOOK OF METOPOLIS BY ȘTEFAN BĂNULESCU

Ozana-Ioana Ciobanu
PhD Student, "Ștefan cel Mare" University of Suceava

Abstract: *This article examines the role of collective memory in the construction of community identity in Ștefan Bănulescu's "The Book of Metopolis". Drawing on the concept of collective memory, particularly as theorized by Maurice Halbwachs, the study explores the ways in which memory functions as a fundamental organizing principle of the fictional universe. The analysis focuses on four interconnected aspects: the representation of Metopolis as a space constructed through storytelling and remembrance, the role of the Millionaire as a mediator of collective memory, the system of nicknames as a symbolic mechanism for preserving social identity, and the transformation of historical experience into legend.*
The article argues that Metopolis exists not merely as a geographical setting but as a narrative space shaped by shared memories and collective representations of the past. Within this framework, the Millionaire emerges as a central figure who organizes, transmits, and reinterprets communal memory. At the same time, the widespread use of nicknames reveals the community's tendency to preserve individuals through symbolic labels that condense personal experiences into collective meanings.
The study concludes that the identity of the Metopolis community is built at the intersection of memory, storytelling, and myth. Rather than preserving the past in a stable and objective form, collective memory transforms it into a dynamic narrative resource that ensures the continuity and coherence of communal identity.

Keywords: *collective memory; community identity; storytelling; myth; Ștefan Bănulescu.*

În cadrul prozei românești din a doua jumătate a secolului al XX-lea, opera lui Ștefan Bănulescu ocupă un loc distinct prin modul în care valorifică elemente aparținând realității istorice și geografice, transformându-le într-un univers ficțional dominat de dimensiunea simbolică și mitică. Prin intermediul ciclului *Cartea Milionarului*, scriitorul construiește o lume aflată la confluența dintre concret și imaginar, în care experiența individuală, memoria comunitară și legenda coexistă într-o formulă narativă ce depășește limitele reprezentării realiste. Dintre textele care alcătuiesc acest proiect, *Cartea de la Metopolis* se impune prin complexitatea mecanismelor narative și prin modul în care propune o reflecție asupra relației dintre comunitate și propriul trecut.

Privit din această perspectivă, universul Metopolisului nu se constituie exclusiv prin succesiunea evenimentelor și a personajelor, ci mai ales prin intermediul poveștilor care circulă în interiorul comunității. Spațiul este definit prin relatări succesive, prin evocări fragmentare și prin istorii care se transmit de la un personaj la altul, contribuind la configurarea unei imagini colective asupra trecutului. Astfel, memoria devine unul dintre elementele fundamentale ale construcției narative, întrucât permite conservarea unor experiențe individuale și integrarea lor într-un orizont comun de semnificații.

Critica literară a acordat o atenție constantă dimensiunii mitice a prozei lui Ștefan Bănulescu, insistând asupra raportului dintre real și fabulos sau asupra construcției spațiului imaginar. Cu toate acestea, mecanismele prin care memoria colectivă contribuie la organizarea universului ficțional reprezintă o direcție de analiză ce poate oferi noi perspective de interpretare. În cazul romanului *Cartea de la Metopolis*, memoria nu apare ca o simplă recuperare a trecutului, ci ca un proces continuu de reinterpretare și remodelare a acestuia, proces în urma căruia experiența istorică este convertită în poveste, iar povestea dobândește, treptat, statutul unei forme de adevăr comunitar.

Pornind de la aceste repere, prezentul studiu își propune să urmărească modul în care memoria colectivă participă la construirea identității comunitare în romanul lui Ștefan Bănulescu. Analiza va avea în vedere, într-o primă etapă, felul în care spațiul Metopolisului se constituie prin intermediul povestirii și al rememorării, pentru ca ulterior să evidențieze rolul pe care figura Milionarului îl

îndeplinește în transmiterea și organizarea memoriei comunitare. În egală măsură, demersul nostru va urmări funcția simbolică a poreclelor și procesul prin care faptele, locurile și personajele sunt integrate într-o rețea de semnificații ce transformă trecutul într-o formă de legendă colectivă. În acest sens, ipoteza de la care pornim este aceea că identitatea Metopolisului se întemeiază nu atât pe existența unui spațiu geografic bine delimitat, cât pe capacitatea comunității de a conserva, transmite și reinterpreta propriile sale narațiuni fondatoare.

Geografia construită prin discurs

Această modalitate de prezentare a spațiului devine evidentă încă din momentul în care Milionarul îi descrie lui Glad configurația lumii în care a ajuns. În locul unei localizări geografice obiective, personajul propune o veritabilă hartă narativă, construită prin asocierea locurilor cu întâmplări, personaje și raporturi de putere. Astfel, Insula Cailor nu este definită exclusiv prin poziționarea sa între brațele fluviului, ci și prin relația sa cu activitatea Generalului Marosin și cu expedițiile de vânătoare organizate aici. La rândul său, Dicomesia este evocată prin intermediul crescătorilor de cai, al păstorilor și al comunităților care întreţin legături permanente cu Metopolisul, în timp ce Cetatea de Lână apare asociată comerțului, vadurilor și circulației oamenilor și mărfurilor: „*Insula Cailor* începe mult departe de aici, înspre sud, cam din dreptul oraşului *Mavrocordat* [...] şi se sfârşeşte aici, în partea de nord [...] Pe malul de aici ne aflăm noi – *Metopolis*-ul [...]. Pe celălalt mal se întinde câmpia *Dicomesiei*”[1]. Fragmentul ilustrează modul în care spațiul metopolisian este introdus prin intermediul discursului Milionarului. Geografia nu este prezentată de un narator omniscient, ci este reconstruită verbal, prin relatarea unui personaj care funcționează ca mediator între comunitate și noul venit. Spațiul se constituie prin suprapunerea mai multor straturi narative, fiecare contribuind la definirea unei identități colective.

Descrierea realizată de Milionar depășește însă nivelul unei simple prezentări introductive. Pe măsură ce discursul său înaintează, geografia se transformă într-o istorie condensată a comunității. Referințele la puterea Generalului Marosin, la relațiile dintre diferitele categorii sociale sau la activitățile economice din regiune configurează imaginea unui spațiu viu, aflat într-o permanentă interdependență cu memoria celor care îl locuiesc: „Între *Metopolis* şi *Cetatea de Lână* [...] se sfârșește capătul de nord al *Insulei Cailor*. Puterea Generalului Marosin înconjoară aproape întreg perimetrul pe care ţi l-am descris...”[2]. Metopolisul nu este perceput ca o realitate fixă și imuabilă, ci ca rezultatul unor experiențe acumulate și reinterpretate succesiv de membrii comunității.

Discursul Milionarului sugerează, totodată, că memoria reprezintă principalul instrument de cunoaștere a lumii. Personajul nu recurge la date precise sau la explicații de natură istorică, ci la evocări, asocieri și istorii personale care transformă spațiul într-un adevărat palimpsest narativ. Fiecare loc ascunde o poveste, după cum fiecare obiect pare să poarte urmele unui trecut care continuă să influențeze prezentul. Semnificativă este referirea la plapuma solicitată de sora sa din Marmația, obiect aparent banal, dar care devine pretextul evocării unei istorii „atât de lungi”, încât nu mai poate fi rezumată într-o simplă explicație. Astfel de detalii confirmă faptul că universul romanului este construit pe acumularea și transmiterea unor fragmente de memorie care conferă profunzime realității reprezentate. Chiar și obiectele cele mai obișnuite ascund istorii ce depășesc prezentul imediat, iar lumea romanului apare alcătuită din nuclee de memorie capabile să genereze noi narațiuni.

Metopolisul poate fi interpretat ca un spațiu al memoriei în sens cultural, întrucât existența sa depinde de capacitatea comunității de a conserva și reactualiza propriile narațiuni. Locurile nu sunt importante prin ceea ce sunt în mod obiectiv, ci prin semnificațiile pe care le dobândesc în imaginarul colectiv. Din acest motiv, cititorul nu descoperă orașul prin descrieri topografice ample, ci prin poveștile asociate fiecărui reper geografic. Metopolisul apare astfel mai degrabă ca o construcție simbolică întemeiată pe memorie și povestire decât ca o realitate geografică obiectivă.

Primele informații pe care Glad le primește despre Metopolis vizează oamenii, relațiile dintre comunități și istoriile locale, nu aspectul fizic al orașului. Strategia narativă sugerează că spațiul este

[1] Ștefan Bănulescu, *Opere. Cartea Milionarului*, ediție îngrijită de Oana Soare, prefața de Eugen Simion, Editura Fundației Naționale pentru Literatură și Artă, București, 2005, p. 295.
[2] *Ibidem*.

definit prin experiențele și amintirile celor care îl locuiesc, iar Metopolisul apare ca rezultatul unei istorii colective transmise prin povestire.

Discursul Milionarului funcționează, de altfel, ca un veritabil act fondator. În momentul în care îi explică lui Glad configurația lumii metopolisiene, personajul nu se limitează la simpla transmitere a unor informații, ci participă efectiv la construirea unei imagini despre acest spațiu. Pentru cititor, Metopolisul devine inteligibil prin actul povestirii, accesul la acest univers fiind mediat permanent de vocile care îi evocă trecutul. Nu întâmplător, Milionarul mărturisește că din cauza Generalului a dezvoltat obiceiul de a vorbi mai mult decât îi place. Afirmația evidențiază importanța actului povestirii în economia romanului și sugerează funcția discursului ca instrument de configurare a realității narative. Povestirea dobândește astfel o funcție creatoare, contribuind nu doar la conservarea memoriei, ci și la configurarea identității spațiului narativ.

Aceeași logică se regăsește și în reprezentarea geografiei romanului, caracterizată printr-o mobilitate permanentă. Insula Cailor, Cetatea de Lână, Dicomesia sau Mavrocordatul nu apar ca spații izolate, ci ca elemente ale unei lumi aflate într-o continuă circulație a oamenilor, mărfurilor și poveștilor. Legăturile dintre aceste teritorii sunt consolidate nu doar prin activități economice sau sociale, ci și prin memoria comună care le unește. Fiecare loc trimite către alte locuri, după cum fiecare poveste generează alte povești, într-un proces continuu de extindere a universului narativ. Spațiul este perceput, astfel, ca o structură dinamică, aflată într-o permanentă devenire.

Această dinamică explică și caracterul fragmentar al informațiilor oferite cititorului. Bănulescu nu urmărește reconstruirea unei istorii complete și coerente a Metopolisului, ci preferă să ofere secvențe disparate, amintiri, anecdote și evocări care se completează reciproc. Procedeul conferă impresia unei lumi autentice, a cărei complexitate nu poate fi redusă la o singură perspectivă. În același timp, fragmentarismul narativ reproduce modul în care funcționează memoria colectivă. Comunitățile nu păstrează trecutul sub forma unor cronici exhaustive, ci prin intermediul unor episoade considerate semnificative, care sunt selectate, reinterpretate și transmise de la o generație la alta. Memoria nu reprezintă, așadar, o simplă recuperare a trecutului, ci un proces activ de selecție și reorganizare a experienței. Faptele sunt reținute, uitate sau reinterpretate în funcție de importanța pe care o dobândesc în conștiința comunității. În universul Metopolisului, adevărul istoric este adesea secundar în raport cu valoarea simbolică a povestirii. Comunitatea nu conservă evenimentele pentru exactitatea lor factuală, ci pentru capacitatea acestora de a explica prezentul și de a oferi coerență experienței colective.

Spațiul metopolisian se constituie astfel la intersecția dintre memorie și imaginar. Locurile sunt percepute simultan ca realități concrete și ca produse ale discursului comunitar, ceea ce determină estomparea granței dintre istorie și legendă. Această particularitate conferă romanului o dimensiune mitică evidentă și explică de ce Metopolisul depășește condiția unui simplu decor narativ. Analiza debutului romanului evidențiază, în cele din urmă, faptul că Metopolisul este construit mai puțin prin descriere și mai mult prin evocare. Existența sa depinde de circulația permanentă a poveștilor, de capacitatea comunității de a reactualiza trecutul și de funcția memoriei de a transforma experiența individuală într-un patrimoniu colectiv. Spațiul imaginat de Ștefan Bănulescu poate fi interpretat, astfel, ca expresia unei identități comunitare întemeiate pe povestire, rememorare și transmiterea continuă a unui trecut comun.

Milionarul și funcția de mediator al memoriei colective

În economia romanului *Cartea de la Metopolis*, figura Milionarului depășește statutul unui simplu personaj și dobândește funcții esențiale în procesul de organizare și transmitere a memoriei colective. Încă din primele pagini ale textului, acesta apare ca principalul intermediar între comunitatea metopolisiană și noul venit, Glad, asumându-și rolul de ghid și interpret al unei lumi care nu poate fi înțeleasă prin observare directă. Cunoașterea spațiului, a oamenilor și a trecutului se realizează aproape exclusiv prin intermediul discursului său, fapt care îi conferă o poziție privilegiată

în interiorul universului narativ: „Mie mi se spune, aici în *Metopolis*, *Milionarul*. Mă îmbrac curat, port dungă la pantaloni, am globuri colorate pe stâlpii gardului, locuiesc într-o casă de marmoră”[3].

Prima prezentare pe care Milionarul o face despre sine nu urmărește construirea unei identități individuale în sens tradițional, ci evidențierea relației sale cu comunitatea. Personajul se definește prin raportare la lumea din jur și la sistemul de semnificații colective care structurează existența Metopolisului. Identitatea sa este, astfel, inseparabilă de rolul pe care îl îndeplinește în cadrul comunității, acela de păstrător și transmițător al unor istorii care contribuie la consolidarea memoriei comune. Faptul că este cunoscut în primul rând prin porecla sa („Mi se spune *Milionarul* şi e singura poreclă de aici din *Metopolis* care nu e scârboasă.”[4]) sugerează integrarea sa într-un mecanism simbolic specific comunității, în cadrul căruia identitatea individuală este subsumată unei forme de recunoaștere colectivă.

Milionarul poate fi interpretat, în aceste condiții, drept o instanță narativă privilegiată. El nu doar relatează întâmplări, ci organizează informația, selectează evenimentele considerate relevante și stabilește conexiuni între oameni, locuri și experiențe. Cititorul descoperă universul Metopolisului prin filtrul discursului său, ceea ce înseamnă că accesul la trecut este permanent mediat de perspectiva personajului. Memoria nu apare aici ca o acumulare neutră de informații, ci ca rezultatul unui proces de selecție și interpretare. Milionarul decide ce merită păstrat și transmis mai departe, contribuind astfel la configurarea unei imagini coerente asupra trecutului comunitar. Importanța personajului devine și mai evidentă dacă avem în vedere faptul că lumea descrisă de Bănulescu nu dispune de forme instituționalizate de conservare a memoriei. Nu documentele, arhivele sau cronicile oficiale garantează continuitatea trecutului, ci povestirea.

Experiențele colective sunt păstrate prin intermediul relatărilor orale, iar Milionarul funcționează ca unul dintre principalii depozitari ai acestora. El cunoaște genealogii, istorii locale, relații de rudenie, conflicte și întâmplări care au marcat evoluția comunității, transformându-se într-un veritabil punct de convergență al memoriei colective.

Observațiile lui Maurice Halbwachs referitoare la caracterul social al memoriei oferă un cadru teoretic relevant pentru interpretarea personajului. Potrivit teoreticianului francez, memoria individuală nu se constituie în mod autonom, ci în interiorul unor cadre sociale care oferă indivizilor reperele necesare rememorării. Aplicată universului din *Cartea de la Metopolis*, această perspectivă evidențiază faptul că Milionarul nu conservă exclusiv propriile amintiri, ci participă la organizarea unei memorii care aparține întregii comunități. Discursul său funcționează ca un spațiu de întâlnire între experiențele individuale și reprezentările colective ale trecutului.

Autoritatea personajului nu derivă dintr-o poziție administrativă sau politică, ci din capacitatea sa de a cunoaște și interpreta trecutul. Puterea sa este una simbolică, întemeiată pe posesia și gestionarea memoriei comunitare. Într-o lume în care identitatea colectivă se construiește prin intermediul povestirii, cel care controlează circulația poveștilor dobândește implicit un statut privilegiat. Astfel, Milionarul nu este doar un martor al istoriei locale, ci și unul dintre principalii săi interpreți.

Discursul său contribuie, de asemenea, la transformarea experienței istorice în materie narativă. Evenimentele sunt selectate, ordonate și reinterpretate astfel încât să dobândească semnificație pentru comunitate. În acest proces, granița dintre fapt și legendă devine adesea dificil de delimitat, iar trecutul este remodelat în funcție de nevoile simbolice ale grupului. Milionarul participă activ la această transfigurare a experienței colective, funcționând ca un mediator între realitate și reprezentarea ei narativă.

Milionarul apare astfel ca una dintre figurile centrale ale memoriei din universul bănulescian. Autoritatea sa simbolică derivă din capacitatea de a transforma experiența comunității în poveste și de a conserva această poveste pentru generațiile viitoare.

[3] *Ibidem*, p. 293.
[4] *Ibidem*.

Porecla ca formă de conservare a memoriei comunitare

Unul dintre mecanismele prin care memoria colectivă se manifestă în universul romanului este reprezentat de sistemul poreclelor. Departe de a avea o funcție exclusiv identificatoare sau ludică, porecla devine un instrument prin care comunitatea organizează și conservă experiența socială. În Metopolis, indivizii nu sunt definiți în primul rând prin numele lor oficiale, ci prin denumiri atribuite de colectivitate, care fixează în memoria comună o anumită trăsătură, un eveniment semnificativ sau o percepție colectivă asupra persoanei respective. Astfel, porecla funcționează asemenea unei forme de arhivare simbolică, transformând experiența individuală într-un element al patrimoniului comunitar.

Semnificația acestui mecanism este surprinsă chiar de Milionar, care observă că „metopolisienii au un gust străvechi pentru răutatea poreclelor, oamenii trăiesc şi se mişcă, înfieraţi fiecare cu câte o poreclă”[5].

Afirmația sugerează că porecla reprezintă una dintre principalele forme de integrare socială. A primi o poreclă înseamnă a fi recunoscut de comunitate, dar și a fi înscris într-un sistem de reprezentări colective care poate influența întreaga existență a individului. Nu întâmplător, Milionarul îl avertizează pe Glad că alegerea unei porecle nefavorabile poate echivala cu o formă de condamnare simbolică: „Tu, străinule, caută din primele zile să capeţi o poreclă cât mai puţin blestemată [...], altfel, dacă rămâi aici şi capeţi una mai rea, eşti condamnat să fii socotit şi batjocorit înzecit după răutatea poreclei”[6].

Porecla poate fi interpretată, astfel, ca o expresie a memoriei colective. Comunitatea selectează un element considerat reprezentativ pentru identitatea unei persoane și îl transformă într-un semn distinctiv cu valoare durabilă. Procesul implică o reducere simbolică a individului la o trăsătură esențializată, dar și conservarea acesteia în conștiința grupului. Numele oficial devine secundar, în timp ce porecla păstrează vie amintirea unei experiențe, a unei reputații sau a unei particularități percepute ca definitorii.

Porecla preotului, cunoscut în comunitate sub numele de „Viață-Amărâtă”, ilustrează sugestiv acest mecanism. Milionarul explică originea denumirii printr-un episod semnificativ: „Părintele paroh are multe nefericiri şi înapoia lui, şi în faţa lui, de aceea şi când mănâncă spune şi oftează printre înghiţituri «Of, viaţă amărâtă». De unde îi vine şi porecla de Viaţă Amărâtă”[7]. Porecla nu descrie doar o formulă verbală recurentă, ci conservă imaginea colectivă a unui om marcat de nefericiri și dificultăți existențiale. Comunitatea reține și transmite mai departe nu atât identitatea socială a preotului, cât atitudinea sa fundamentală față de lume. În acest mod, experiența individuală este condensată într-o formulă memorabilă, ușor recognoscibilă pentru toți membrii grupului.

Un mecanism asemănător poate fi observat și în cazul Iapei-Roșii. Originea poreclei este explicată succint de narator: „i se spusese Iapa-Roşie, pentru părul ei roşu şi pentru altele”[8]. Porecla atribuită personajului pornește de la o caracteristică fizică, însă semnificația sa depășește simpla descriere exterioară. În imaginarul comunității, denumirea ajunge să concentreze o întreagă serie de reprezentări referitoare la temperamentul, energia și forța vitală a personajului. Treptat, identitatea femeii este absorbită de porecla sa, care devine principalul mod prin care este percepută și rememorată de ceilalți.

Situația lui Glad este deosebit de relevantă pentru înțelegerea funcției sociale a poreclelor. Conștient de importanța acestora, Milionarul intervine activ în procesul de integrare a noului venit în comunitate. El recunoaște explicit caracterul construit al identității sociale a lui Glad: „Glad căpătase, în sfârşit, şi porecla pe care eu, Milionarul, i-o pregătisem şi i-o calculasem în aşa fel, încât să nu primească nicidecum alta”[9]. La finalul unei strategii atent construite, Glad primește porecla de „Generalul Glad”, iar naratorul precizează că aceasta fusese pregătită pentru a evita atribuirea unei denumiri degradante. Episodul demonstrează că porecla nu apare întotdeauna spontan, ci poate

[5] *Ibidem*.
[6] *Ibidem*, p. 294.
[7] *Ibidem*, p. 297.
[8] *Ibidem*, p. 303.
[9] *Ibidem*, p. 308

constitui rezultatul unor negocieri simbolice care influențează statutul social al individului. Prin intermediul acestei denumiri, trecutul problematic al lui Glad este parțial neutralizat și înlocuit cu o identitate acceptabilă pentru comunitate. Porecla marchează integrarea sa simbolică în comunitate și înscrierea sa într-un sistem de reprezentări colective care îi redefinește imaginea socială.

Un exemplu diferit este oferit de femeia-paracliser, cunoscută sub porecla „Notre-Dame", nume care conservă în memoria colectivă asocierea sa permanentă cu biserica și cu activitățile desfășurate în jurul acesteia. Naratorul amintește această denumire atunci când vorbește despre „femeia-paracliser (poreclită de metopolisieni «Notre-Dame»)"[10]. Dincolo de dimensiunea ironică a numelui, porecla funcționează ca un instrument de fixare a unei imagini sociale stabile, ușor recognoscibile pentru membrii comunității.

Cazul Milionarului este însă cel mai complex. Spre deosebire de celelalte personaje, a căror identitate este redusă la o particularitate fizică sau comportamentală, el beneficiază de o denumire asociată prestigiului și succesului. Porecla contribuie la consolidarea autorității sale simbolice și îl individualizează în interiorul comunității. În același timp, ea conservă imaginea pe care colectivitatea a construit-o despre el și pe care o transmite mai departe prin intermediul memoriei comune.

Sistemul poreclelor evidențiază modul în care comunitatea participă la configurarea și conservarea identității sociale. În numeroase situații, porecla substituie numele propriu și fixează în memoria colectivă o anumită imagine a individului. Astfel, identitatea personajelor este rezultatul unui proces colectiv de semnificare, prin care experiențele individuale sunt selectate, simplificate și transmise mai departe sub forma unor reprezentări simbolice stabile.

Între istorie și legendă: mitizarea trecutului în Metopolis

Transformarea progresivă a trecutului în legendă este una dintre cele mai importante consecințe ale funcționării memoriei colective. Departe de a conserva fidel evenimentele și de a reproduce cu exactitate realitatea istorică, memoria comunitară operează prin selecție, reinterpretare și amplificare simbolică. Trecutul nu mai apare ca o succesiune de fapte verificabile, ci ca un ansamblu de narațiuni aflate într-o continuă remodelare.

Acest proces devine vizibil mai ales în episodul *La Bodega Armeanului. Falsă protoistorie și istorie reală*, unde relația dintre memorie și istorie este problematizată explicit. Nici măcar originea numelui locului nu mai poate fi stabilită cu certitudine: „Dumnezeu ştie de ce îi zice aşa: Bodega Armeanului."[11]. Astfel, încă din incipitul episodului, naratorul subminează posibilitatea unei reconstituiri istorice riguroase. Persistența numelui nu garantează și conservarea sensului său originar. Comunitatea păstrează memoria denumirii, însă explicațiile referitoare la proveniența acesteia se multiplică și devin contradictorii.

Discuțiile purtate în spațiul bodegii nu urmăresc stabilirea unui adevăr unic și definitiv asupra trecutului. Dimpotrivă, participanții propun explicații diferite, adesea incompatibile, referitoare la originile unor evenimente, personaje sau locuri. Chiar identitatea Armeanului, figura centrală a acestor istorii, este prezentată prin versiuni succesive și concurente: el apare când ca proprietar al vadurilor și pontoanelor dintre Metopolis și Cetatea de Lână, când ca tipograf și negustor din Mavrocordat, implicat în tipărirea cărților religioase și a literaturii populare.

Trecutul se configurează astfel ca un teritoriu al interpretărilor concurente, în care fiecare versiune încearcă să își revendice propria legitimitate. Multiplicarea perspectivelor nu conduce însă la clarificarea faptelor, ci la sporirea ambiguității acestora. Adevărul istoric devine dificil de identificat, fiind acoperit de numeroase straturi de povestire și reinterpretare. Această proliferare a versiunilor evidențiază faptul că memoria colectivă nu funcționează după principiile cercetării istorice. Coexistența acestor variante demonstrează că memoria comunitară nu urmărește conservarea exactă a faptelor, ci perpetuarea unor narațiuni capabile să ofere sens trecutului. Dacă istoria urmărește verificarea surselor și reconstruirea cât mai exactă a faptelor, memoria colectivă privilegiază semnificația și forța simbolică a povestirii. În universul metopolisian, nu supraviețuiește

[10] *Ibidem*, p.
[11] *Ibidem*, p. 309.

neapărat varianta cea mai veridică, ci aceea care răspunde cel mai bine nevoii comunității de a conferi sens propriului trecut. Procesul rememorării este însoțit permanent de reinterpretări care adaptează experiența istorică la orizontul de așteptare al grupului.

Episodul de la Bodega Armeanului ilustrează imposibilitatea delimitării riguroase între istorie și legendă. Relatările se completează reciproc, se contrazic sau se suprapun, iar granița dintre fapt și imaginație devine tot mai dificil de trasat. Comunitatea nu pare preocupată să stabilească autenticitatea absolută a informațiilor vehiculate, ci mai degrabă să mențină vie circulația poveștilor. Importantă nu este atât exactitatea faptelor, cât capacitatea acestora de a alimenta imaginarul colectiv și de a contribui la consolidarea unei identități comune.

Un exemplu sugestiv este oferit de explicația referitoare la locul numit „Piciorul Neamțului". Naratorul precizează că acesta „nu e o amintire a joncţiunii trupelor lui Mackensen [...] ci a nefericitului şchiop pensionar neamţ [...], dar cum setea de istorie e mai aproape totdeauna de ideile generale, a început să se creadă că numele ţine de patrimoniul memoriei războaielor naţionale."[12]. Fragmentul evidențiază mecanismul prin care memoria colectivă transformă un fapt local, lipsit de amploare istorică, într-o explicație asociată marilor evenimente ale trecutului. Originea reală a denumirii este una modestă și individuală, legată de existența unui personaj aproape anonim, însă comunitatea preferă treptat o interpretare mai spectaculoasă și mai prestigioasă din punct de vedere simbolic. Formularea „setea de istorie" sugerează tendința colectivității de a căuta explicații capabile să depășească particularul și să integreze experiențele locale într-un orizont istoric mai larg. Adevărul factual este astfel înlocuit de o versiune mai atractivă pentru imaginarul comunitar, iar legenda ajunge să dobândească o forță de circulație mai mare decât realitatea pe care o substituie. Episodul demonstrează că memoria colectivă nu conservă trecutul în forma sa originară, ci îl reconfigurează permanent în funcție de nevoile simbolice ale grupului.

Memoria colectivă intervine, de altfel, activ în procesul de mitizare a trecutului. Evenimentele istorice sunt extrase din contextul lor inițial și reinterpretate într-o manieră care le conferă o semnificație simbolică superioară. Personajele devin figuri exemplare, întâmplările dobândesc dimensiuni extraordinare, iar explicațiile raționale sunt completate sau chiar înlocuite de elemente legendare. În acest mod, trecutul încetează să mai fie perceput ca o realitate încheiată și devine o resursă simbolică permanent disponibilă pentru comunitate.

Procesul poate fi observat și în modul în care sunt reprezentate originile unor locuri sau personaje. Explicațiile istorice coexistă cu variante fantastice, iar comunitatea acceptă simultan mai multe niveluri de interpretare. Această suprapunere dintre real și imaginar constituie una dintre trăsăturile definitorii ale universului bănulescian. Metopolisul nu este construit exclusiv pe baza unor date istorice, ci și pe baza unui imaginar colectiv care completează, modifică și resemnifică trecutul. Mitizarea trecutului contribuie, astfel, la consolidarea identității comunitare. Legendele, poveștile și explicațiile simbolice oferă membrilor comunității un sentiment de continuitate și apartenență. Chiar dacă veridicitatea lor nu poate fi demonstrată, acestea funcționează ca forme de adevăr cultural, acceptate și transmise de grup. Memoria colectivă nu este interesată în primul rând de exactitatea faptelor, ci de capacitatea lor de a explica prezentul și de a întări coeziunea comunitară.

Episodul *La Bodega Armeanului. Falsă protoistorie și istorie reală* poate fi interpretat, în această lumină, ca o reflecție asupra modului în care comunitățile își construiesc propriile reprezentări despre trecut. Bănulescu evidențiază faptul că între istorie și legendă nu există o frontieră rigidă, ci o zonă de interferență în care memoria colectivă transformă experiența istorică în materie narativă. Trecutul nu este conservat în forma sa originară, ci este supus unui proces continuu de reinterpretare și simbolizare.

Analiza acestui episod confirmă faptul că Metopolisul se întemeiază mai puțin pe istoria documentată și mai mult pe memoria povestită. Existența comunității este susținută de circulația permanentă a narațiunilor, de capacitatea acestora de a transforma faptele în simboluri și de a integra experiențele individuale într-un orizont comun de semnificații. În universul creat de Ștefan

[12] *Ibidem*, p. 312.

Bănulescu, trecutul supraviețuiește nu prin documente sau cronici, ci prin poveștile care continuă să fie spuse și reinterpretate de comunitate.

Concluzii

Analiza realizată a evidențiat rolul central al memoriei în organizarea universului ficțional imaginat de Ștefan Bănulescu. Spațiul, personajele și trecutul comunității nu apar ca realități autonome și obiective, ci ca rezultate ale unui proces continuu de rememorare, reinterpretare și transmitere narativă. Metopolisul se configurează prin povestire și rememorare, mecanisme care conferă coerență experienței comunitare.

Figura Milionarului ilustrează funcția memoriei de a organiza și transmite trecutul. În calitate de mediator al experienței colective, acesta facilitează accesul la istoria comunității și contribuie la integrarea experiențelor individuale într-un orizont comun de semnificații. Totodată, sistemul poreclelor demonstrează că memoria colectivă participă activ la configurarea identității sociale, transformând indivizii în reprezentări simbolice conservate și transmise de comunitate.

Episodul *La Bodega Armeanului. Falsă protoistorie și istorie reală* evidențiază modul în care memoria comunitară transformă experiența istorică în legendă și mit. În universul metopolisian, trecutul supraviețuiește nu prin documente, ci prin povestire, iar identitatea comunității se construiește la intersecția dintre memorie, imaginar și narațiune. Din această perspectivă, romanul lui Ștefan Bănulescu poate fi citit ca o reflecție asupra mecanismelor prin care comunitățile își construiesc și își perpetuează propriile reprezentări despre trecut.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bănulescu, Ștefan, *Opere. Cartea Milionarului*, ediție îngrijită de Oana Soare, prefața de Eugen Simion, Editura Fundației Naționale pentru Literatură și Artă, București, 2005.
2. Cosma, Anton, *Romanul românesc contemporan 1945-1985, II. Metarealismul*, Presa Universitară Clujeană, 1998.
3. Dan, Sergiu Pavel, *Proza fantastică românească*, Editura Minerva, București, 1975.
4. Dimisianu, G., *Subiecte*, cap. *Utopia de la Metopolis*, Editura Eminescu, București, 1987.
5. Gorcea, Petru Mihai, *Structură şi mit în proza contemporană*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1982.
6. Halbwachs, Maurice. *On Collective Memory*. Edited and translated by Lewis A. Coser, University of Chicago Press, 1992.
7. Negoițescu, I., *Scriitori moderni*, Editura pentru Literatură, București, 1966.
8. Negrici, Eugen, *Literatura română sub comunism*. *Proza*, ediția a II-a, Editura Fundației Pro, București, 2006

LITERATURE LESSON:TRADITION SYMBOLS IN LITERARY WORKS

Otilia Ionela Giurca
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article aims to present the relationship between literature and linguistics, through the lens of approaching literature as an art and also to refer to the fact that literature can be taught by referring to the cultural heritage of each people. Literature is presented in the article as a field capable of building bridges between different fields of activity and research. Popular symbols such as the ,,hora''are also presented in various literary works, and their approach can increase students interest in the field of literature.*

Keywords*: literature; school; teaching; language; interpretation*

Spre deosebire de lingvistică, literatura aparţine domeniului artei, domeniu în care legităţile nu mai sunt atât de precise. Aici cunoaşterea implică anumite căi şi mijloace cu totul specifice, intuiţia artistică deţinând un rol esenţial, iar textualitatea acesteia se realizează printr-un limbaj propriu, prin excelenţă conotativ şi, ca atare, pretabil la mai multe interpretări.

Obiectul investigării didactico-metodice a literaturii în şcoală este, în viziune modernă, literatura ca ramură a artei. Iată de ce, consider că elevii trebuie să privească astfel literatura. Într-o operă literară, comunicarea se materializează în ordinea lineară a textului. Înțelegem prin metatextul operei literare acea intenție reflexivă, ceea ce sugerează ea dincolo de înțelesul literar al textului propriu-zis, referitor mai ales sensurile figurative. În sens larg, putem spune că suntem în relație de intertextualitate ori de câte ori un text, pentru a fi înțeles corect, are nevoie să fie pus în relație cu alte texte. Un text poate fi raportat la moștenirea culturală și spirituală a umanității, în relație cu care poate fi redefinit, la fel cum la acest text vor putea fi raportate alte și alte texte, pentru decodificarea cărora se face apel la teme, motive și simboluri cunoscute prin tradiție. Literatura, putând să şi-o însuşească mai uşor. Felul în care acestea pot fi aplicate la clasă, în predarea operelor unor autori canonici, trebuie să oglindească noile cerințe legate de educație, de școală, ca instituții care fac apel la abilități ale elevilor mai puțin solicitate în trecut. Consider că lumea însăși în care trăim poate fi percepută ca un text, ca o succesiune de date semnificative și profunde pe care, odată cu trecerea timpului, trebuie să învățăm să le decodificăm. Realitatea este un text care poate fi citit, înțeles și resemnificat. Textualitatea realității este sursa de înțelegere a factorilor care generează sau stopează sensul, este punctul de plecare al evoluției acesteia.

Lectura poate fi considerată o activitate intelectuală de bază a elevului în școală, având în vedere faptul că finalitatea acesteia este formarea personalității elevului. Lectura este calea de acces pentru domenii de activitate diverse, iar lectura școlară este punctul de plecare pentru formarea competenței de literație pe tot parcursul vieții.

În acest sens, Vasile Fluieraș în lucrarea ,,Atelierul de lectură'', consideră lectura ,,un proces cognitiv care implică decodarea unor simboluri (literele) în scopul înțelegerii, construirea semnificațiilor care derivă din înțelegerea lecturii și apoi a resemnificării mesajului; de asemenea este un domeniu al cunoașterii umane cercetat de psihologi, de cercetători din educație, în ultimul timp și din domeniul inteligenței artificiale. Lectura este și un fenomen social și psihologic în același timp, fenomen care include diverse categorii de populație, cu diverse niveluri de pregătire academică și experiențe de lectură. Fiecare cititor citește cu întregul său trecut. Din această perspectivă, decodificarea potențează ideea că, în fapt, recitim, nu citim.[1] Pentru că lectura nu este niciodată în totalitate complet obiectivă, purtăm mereu cu noi, în momentul lecturii, experiențe, emoții, amintiri și valori. Și de fiecare data când revenim la un text citit în adolescență ne dăm seama că îl citim cu un alt trecut, de adult. Adică mai asumat. Fiecare cititor recreează textul prin propria biografie.

[1] Vasile Fluieraș ,, Atelierul de lectură'', Editura ,,Napoca Star'', Cluj-Napoca, 2024, pag.40

Una dintre cele mai importante finalități ale studiului literaturii în școală ar fi aceea de a-i deprinde pe elevi cu obișnuința lecturii. Rostul lecturii unui text literar este acela de a crea și de a transmite emoții și sentimente. Totodată, de a forma valori morale, de a dezvolta orizontul lingvistic al elevului. Astfel, prima întrebare de adresat copilului de orice vârstă atunci când citește un text literar ar trebui să fie orientată în jurul sentimentelor pe care i le-a transmis sau chiar creat acel text. La fel cum lectura unei creații literare trebuie să fie o lectură activă, ea presupunând un proces complex și care solicită mai multe laturi ale personalității noastre, fiind o modalitate de a cunoaște lumea și spiritul uman. M-aș opri, pentru exemplificare, asupra romanului camilpetrescian ,,Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război'', pentru descifrarea căruia cititorul trebuie să apeleze la resorturi complexe: fiecare componentă a discursului trebuie citită în funcție de specificul ei, iar relativizarea perspectivei determină și o relativizare a procesului lecturii, cititorul fiind îmbiat să își formeze singur o imagine, să interpreteze datele oferite de personaje și completate prin intervențiile autorului, tocmai pentru a ajunge la semnificația romanului. Autenticitatea faptelor relatate, statutul de dosar de existență al romanului, precum și narațiunile de tip subiectiv impun o lectură activă, capabilă să ofere semnificații aparte.

În gimnaziu elevii sunt atrași de proză, de lumea personajelor, care, uneori, devin modele de viață. În clasele de liceu, sfera lecturii elevilor este mult mai cuprinzătoare, incluzând deopotrivă literatură universală, texte științifice. Puterea de înțelegere și de apreciere a elevilor este mult mai mare, de multe ori, discuțiile profesorului cu elevii au un caracter de dezbatere în cadrul cărora se confruntă opinii, se argumentează puncte de vedere personale.

Literatura română, aşa cum trebuie ea studiată în şcoală, înseamnă nu „istorie a literaturii", ci trebuie să însemne „literatura română ca artă a cuvântului", artă ce se dezvoltă şi se redescoperă mereu. Viziunea, modul de abordare trebuie să fie inedite și specifice fiecărei epoci.

Putem oare să „predăm" un tablou? Dar o piesă muzicală? Ca şi acestea, o nuvelă, o dramă, un roman implică tot atâtea universuri ficţionale, menite să sensibilizeze cititorul, să se proiecteze în imaginar, în personajele create de autor. Din punctul de vedere al mimesisului, literatura nu se poate rezuma la copierea realităţii, ea trebuie să devină o realitate posibilă, un rod al imaginaţiei autorului.

Pe de altă parte, textul literar este expresia subiectivităţii şi originalităţii autorului, este o creaţie cu un vădit scop estetic, acela de a emoţiona cititorul. Scriind, autorul se redescoperă și descoperă universuri noi.

Deşi foloseşte toate registrele stilistice, literatura este o abatere de la normele limbajului cotidian, tocmai pentru că pune accent pe funcţia poetică mai mult decât pe celelalte funcţii ale limbajului.

Consider că toate aceste aspecte fac din literatură un domeniu de predare destul de ofertant. Predarea înseamnă emitere de informaţii despre o anumită realitate, înseamnă un proces în care emiţătorul deţine un rol activ, iar receptorul unul pasiv, crezându-l pe cuvânt pe primul. Or, în cazul orei de literatură nu se poate vorbi de ,, predare'', deoarece aceasta ar însemna o simplă transmitere de impresii de lectură, de judecăţi critice care sunt ale profesorului sau ale criticilor literari. Elevii ar trebui atunci să memoreze aceste interpretări ca fiind cele mai bune posibil.

Prin limbajul ei conotativ, literatura favorizează lecturile multiple, în funcţie de gradul receptivităţii literar-artistice a cititorului. Maniera de a preda literatura trebuie , în primul rând, să înlesnească contactul direct al elevului cu opera literară. „Lectura este o materie-instrument de care fiecare se serveşte o viaţă întreagă"[2].Un bun profesor îl va învăţa pe elev nu numai ce să citească, ci şi cum să citească. „Finalitatea lecturii este dublă: dobândirea de către elevi a fondului aperceptiv necesar înţelegerii textului în general, precum şi căpătarea deprinderii de a utiliza cartea, şi ea are variante diferite, după cum elevul se află mai la începutul experienţei de învăţare sau într-o fază mai avansată ''[3].

Dacă la început profesorul va dirija lectura individuală, cu timpul cea mai înaltă cotă a deprinderilor elevului de liceu trebuie să vizeze capacitatea de a face însemnări, adnotări,

[2] I Cerghit, „*Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*" EDP, Bucureşti, 1983, p14
[3] . A. Neculau „L*ectura-diverse finalităţi şi niveluri de complexitate*, Libris, Constanţa, 1990, p. 46

sistematizări, dar și de a conspecta şi de a întocmi fişe din lectura cărţilor. Ce poate fi mai interesant pentru cititorul de literatură devenit adult decât să stabilească conexiuni între opere şi autori, să regăsească cu interes teme şi motive cunoscute, să recitească? Pentru că nimic nu e mai interesant decât relectura. Lectura e „act de comunicare, sesizare de semnificaţii, construire de sensuri organizare a unor informaţii deja dobândite” [4].

Transfigurând realitatea, literatura trebuie să fie înţeleasă ca expresie a creativităţii omului, trebuie să fie raportată la artele conexe. Prin natura ei artistică, opera literară are un caracter autofuncţional, scopul ei fiind estetic. Aceasta impune imperativul evitării transformării comentariului ei în consideraţii istorice, sociologice, moralizatoare. Prin modelele de artă literară oferite spre receptare, obiectul acesta acţionează direct asupra sensibilităţii şi conştiinţei elevilor, inoculându-le cunoştinţe, idei, sentimente, modelându-le atitudini, comportamente umane.

Finalitatea principală a receptării literaturii în şcoală rămâne aceea de a forma din elevi cititori de literatură și, implicit, oameni care să citească zilnic, să poată adopta o poziţie personală faţă de lecturile lor. Importantă e legătura directă cu operele, fiind stimulată pe această cale sensibilitatea lor, ceea ce presupune abandonarea obiceiului de a transmite informaţiile critice ale altora despre semnificaţia operelor. Tot din natura specific artistică a disciplinei reiese cerinţa ca profesorul să devină un ghid priceput care să ghideze elevii spre înţelegerea limbajului literar. Bazându-se pe virtuţile estetice ale textelor literare, profesorul trebuie să se preocupe de dezvoltarea gustului pentru frumosul artistic. Doar astfel elevii vor fi capabili să stabilească conexiuni între texte literare, între specii, între autori. Pentru că multe teme şi motive literare întâlnite în literatură transced timpul, creând adevărate punţi de legătură între autori diferiţi, între literatura cultă şi literatura populară. Astfel, cu atât va părea mai interesant romanul „Ion” de Liviu Rebreanu, cu cât se va asocia simetria compoziţională a operei, relația incipit-final, privită ca o proiecție a motivului horei , de acelaşi motiv prezent la George Coşbuc, în capodopera „Nunta Zamfirei’’. Hora este un imn dedicat Pământului de dansatorii dispuşi în cerc –mereu în cerc. Ei fac

„Trei paşi la stânga linişor
Si alţi trei paşi la dreapta lor,
Se prind de mâini şi se desprind
S-adună-n cerc şi iar se-ntind
Şi bat pământul tropotind
În tact uşor.”

Hora este un act de comunicare emoţională, un prilej de socializare, de regăsire a colectivităţii. Forma de cerc a acestui joc popular sugerează viaţa însăşi care îşi încheie cursul, odată, pentru fiecare dintre noi. Joc al sorţii, anunţând căsătoriile de mai târziu în „Ion”, hora este un prilej de a stabili o anumită ierarhie socială. După o lege nescrisă, dar știută de toți, în curtea văduvei lui Maxim Oprea, băieţii săraci invită la joc fete sărace, iar băieţii bogaţi pe cele bogate. Cel care va încălca această regulă, nescrisă, va fi Ion al Glanetaşului.

Element compoziţional la Rebreanu, care deschide şi închide textul, hora apare şi la Mircea Eliade în nuvela „La Ţigănci”. Gavrilescu, modest profesor de pian este în realitate un artist care, ,,pentru păcatele sale’’, duce o existenţă anodină. El este prins într-o horă ciudată, a vieţii, dar mai mult a morţii, fapt ce simbolizează că personajul nu a reuşit să se salveze din timpul limitat, că hora este un spațiu-carceră al conștiinței și așa încărcate a eroului.

Într-o altfel de horă, a ideilor, se prind şi personajele operelor dramatice ale lui Camil Petrescu. În „Jocul Ielelor”, alter ego al dramaturgului însuşi, Gelu Ruscanu este dintre acei care a „văzut idei”, idei la care nu poate să renunțe.

O horă va întâlni şi Vitoria Lipan în drumul său în căutarea lui Nechifor. De dragul nuntaşilor întâlniți în drumul său, își va ascunde lacrimile, va închina un pahar cu vin. Pentru că hora este prilej de bucurie. Este o horă inițiatică ce se învârte de la dreapta la stânga, în sensul luminii. Este sensul vieții, sensul de rotire al spiralelor de ADN. Taină lăsată de străbuni pentru momente de cumpănă ale neamului românesc, dans inițiatic la geto-daci, de trimitere a solului la cer: DOBEROS DABIES,

[4] A. Neculau, Op. cit. pag. 47

„Cel curat s-a înălțat''. Conexiune cu strămoșii, nemurire a sufletului, dans închinat cultului soarelui care începea prin hora preoteselor, hora-cerc. Cu frenezie, dăruire și trăire, într-un ritm de inițiere parcă fără început și sfârșit, dincolo spațiul fizic și de timp.

Tudor Arghezi va dedica acestui motiv literar un întreg volum, intitulat „Hore". Cu versuri scurte, ce amintesc de strigăturile rostite în timpul dansului popular, textul intitulat „Horă de băieţi" oferă cititorului, pe un ton caustic și plin de amărăciune o privire amară asupra contemporaneităţii:

„Am o minte, vai de mine
Şi mă face de ruşine."

Alături de motivul drumului sau de acela al soarelui, hora a reuşit să treacă din cultura spirituală populară în cea cultă și din trecut în prezent.

Este uşor de înţeles că acestei nevoi de a conserva spiritualitatea noastră trebuie să îi răspundă și literatura, care trebuie să transmită și aceste aspecte, dincolo de conceptele operaţionale.

Opera literară reprezintă o structură specifică, a cărei existenţă estetică se înfiripă „in actu", în contactul direct cu o subiectivitate receptoare. Se impune, deci, ca în acest act de identificare şi de interpretare a elementelor ei structurale să se îmbine, diferenţiat, în funcţie de particularităţile individuale şi de vârstă ale elevilor, de individualitatea operei, diverse perspective de lectură.

În concluzie, prin natura ei artistică, opera literară are un caracter autofuncţional, scopul ei fiind unul estetic, ceea ce impune imperativul evitării transformării comentariului ei în consideraţii istorice propriu-zise sau pur sociologice.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cerghit I. „Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă", EDP, Bucureşti 1983.
2. Cucoş C. „Psihopedagogia pentru examenele de definitivare şi grade didactice", Polirom , Iaşi, 1998
3. Fluieraș V. „ Atelierul de lectură'', Editura „Napoca Star'', Cluj-Napoca,
4. Neculau A, „Lectura-diverse finalităţi şi niveluri de complexitate, Editura Libris, Constanţa, 1990

BETWEEN METAPHYSICAL VERTIGO AND ONTOLOGICAL DERELICTION: THE BAROQUE DRAMA OF HUMAN CONSCIOUSNESS, SPIRITUAL DISQUIETUDE, AND EXISTENTIAL RUPTURE IN MURPHY AND THE BROTHERS KARAMAZOV

Paul-Cristian Albu
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This inquiry advances a deeply immersive, almost tactile re-reading of Murphy by Samuel Beckett and The Brothers Karamazov by Fyodor Dostoevsky, not as distant literary artefacts suspended in historical abstraction, but as profoundly human documents of anguish, lucidity, and metaphysical fragility. The study situates both works within a shared experiential horizon of spiritual disquietude, existential vertigo, and ontological fracture, where the human being is perpetually caught between the yearning for transcendence and the quiet, often merciless withdrawal of meaning from the world. Although Beckett's austere, fragmented, and almost ascetically reduced modernism appears, at first glance, to inhabit a universe entirely alien to Dostoevsky's exuberant, stormy, and polyphonic moral cosmos, a more intimate reading reveals a subterranean kinship. Beneath stylistic divergence lies a shared sensitivity to the trembling condition of being human: a condition marked by vulnerability, excessive awareness, and an almost painful capacity for reflection. Both authors, in their own radically different tonalities, give voice to a humanity that no longer inhabits certainty, but rather endures consciousness as a form of burden—beautiful, corrosive, and inescapable.*

At the centre of both novels stands the figure of the hyper-lucid individual, a being who no longer simply lives, but endlessly interprets its own living. This heightened lucidity, far from being a gift of clarity, becomes instead a wound: a state of emotional and metaphysical overexposure. Murphy and Ivan Karamazov thus emerge as two deeply human, almost fragile embodiments of existential rupture. Murphy withdraws into the intimate, claustrophobic interiority of thought, seeking refuge from the noise and weight of external existence, as though consciousness itself could be folded inward until the world becomes bearable. Ivan, by contrast, moves in the opposite direction: he expands thought until it collides violently with the moral structure of reality, revolting against a cosmos that permits suffering, especially the suffering of the innocent, and thereby destabilising the very possibility of divine order. In both figures, freedom reveals itself not as liberation, but as a strangely oppressive excess of possibility. It becomes a vertigo rather than a gift, a dizzying openness that does not console but destabilises. The human being, confronted with too much awareness and too many irreconcilable meanings, discovers that freedom can lead not to salvation, but to fragmentation, paralysis, and a profound sense of metaphysical homelessness. The study further argues that suffering, in both Beckett and Dostoevsky, cannot be reduced to mere circumstance or psychological disturbance. Instead, it acquires an ontological density: it becomes something rooted in the very structure of human consciousness. To be human is not simply to encounter suffering, but to perceive it, to internalise it, to allow it to reverberate through thought itself. Suffering arises not only from what happens to the individual, but from what the individual is capable of understanding. The mind becomes both the site and the amplifier of anguish, transforming reflection into a slow, almost imperceptible form of erosion.

From a stylistic perspective, the contrast between Dostoevsky's expansive polyphony and Beckett's radical minimalism should not obscure their deeper convergence. Dostoevsky's world is inhabited by voices that overflow, collide, confess, and accuse, creating a kind of moral turbulence in which truth is never singular but perpetually contested. Beckett, on the other hand, strips discourse down to its barest residue, allowing silence, repetition, and exhaustion to speak where language begins to fail. Yet both aesthetic universes are, at their core, haunted by the same intuition: that language is insufficient before the enormity of existence, and that human speech can only circle, never fully capture, the abyss it seeks to name. Within this shared metaphysical landscape, faith and nihilism cease to function as simple opposites and instead appear as intertwined responses to the same wound of existence. Dostoevsky's universe remains haunted by God even in rebellion; Ivan's refusal is never purely absence, but a form of agonised dialogue with the divine. Beckett, by contrast, writes from a world where transcendence has already receded, leaving behind a quiet devastation of meaning, populated by gestures that persist even when justification has vanished. Yet even in this stripped world, Murphy's withdrawal can be read as a deep human gesture: not indifference, but a desperate attempt to preserve a minimal form of inner coherence.

Ultimately, this study suggests that both novels function as an elegiac meditation on what it means to be human in a world that no longer offers stable metaphysical grounding. The human being appears as a liminal creature, suspended between incompatible poles: longing and absence, clarity and collapse, hope and silence. In their convergence, Murphy and The Brothers Karamazov articulate a shared truth that is at once fragile and relentless: that existence is not defined by resolution, but by the persistence of questioning; not by final answers, but by the dignified, often painful endurance of uncertainty itself.

Keywords: *Metaphysical Vertigo; Ontological Dereliction; Spiritual Hyperesthesia; Existential Polyphony; Post-Theological Consciousness*

Introducere

În imensa configurație spirituală a literaturii europene, există anumite opere care nu mai pot fi circumscrise strict domeniului estetic, deoarece ele depășesc frontiera simplului roman și devin veritabile catedrale ale conștiinței, vaste construcții interioare unde omul își contemplă propriul naufragiu metafizic cu o luciditate aproape insurgență. Între tumultul incandescent, febril și aproape apocaliptic al universului dostoievskian și austeritatea glacială, sarcastică și dezvrăjită a prozei beckettiene se desfășoară una dintre cele mai vertiginoase dialectici ale spiritului modern: confruntarea dintre aspirația către Absolut și experiența dezolantă a absurdului ontic. La prima vedere, Murphy de Samuel Beckett și Frații Karamazov de Fiodor Dostoievski par să aparțină unor geografii literare ireductibile una la cealaltă. Unul este edificat pe fragment, pe disoluție, pe ironie și pe o formă de dérèglement interior aproape claustral, în timp ce celălalt explodează într-o expansiune barocă a pasiunilor, a disputelor teologice, a convulsiilor morale și a excesului afectiv. Și totuși, în profunzimea lor insondabilă, cele două romane converg spre aceeași interogație devastatoare, aceea care traversează întreaga modernitate europeană asemenea unei hemoragii spirituale: cum mai poate omul suporta libertatea, luciditatea și povara propriei conștiințe într-un univers unde sensul pare fie absent, fie iremediabil fracturat?

În centrul ambelor opere se află figura omului devastat de hipertrofia gândirii, a individului care nu mai poate locui inocența lumii și care transformă reflecția într-o experiență-limită a dezagregării interioare. Ivan Karamazov și Murphy nu sunt doar personaje, ci adevărate emanații ale unei sensibilități europene epuizate de propriul exces intelectual, două conștiințe care se consumă febril în tentativa imposibilă de a reconcilia libertatea cu necesitatea, spiritul cu materia, transcendența cu precaritatea telurică a existenței. Revolta lui Ivan împotriva unei ordini divine întemeiate pe suferința inocenților comportă aceeași intensitate metafizică precum retractilitatea maladivă a lui Murphy din mecanica lumii exterioare. Primul refuză concilierea cu Dumnezeu deoarece iubirea sa pentru umanitate este prea exacerbată pentru a accepta compromisul durerii; celălalt aspiră la o secesiune totală față de contingent, refugiindu-se într-o interioritate aproape cataleptică, unde liniștea devine substitut al transcendenței absente. În mod paradoxal, atât contestarea incandescentă a lui Ivan, cât și pasivitatea aproape minerală a lui Murphy revelează aceeași catastrofă ontologică: imposibilitatea spiritului modern de a mai găsi o armonie autentică între rațiune, credință și existență.

Această analogie profundă dintre cele două romane depășește simpla convergență tematică și se transformă într-o adevărată fraternitate a neliniștii metafizice. Dostoievski construiește un univers al proliferației afective, al exacerbației emoționale și al polifoniei convulsive, unde fiecare voce posedă amplitudinea unei revelații sau a unui delir. Beckett, dimpotrivă, reduce existența la un décor spectral, aproape postum, unde limbajul însuși pare contaminat de inutilitate, iar gesturile umane dobândesc rigiditatea absurdă a unui ritual fără transcendență. Cu toate acestea, atât excesul dostoievskian, cât și minimalismul beckettian servesc aceleiași finalități secrete: anatomia lucidității moderne și revelarea caracterului tragic al conștiinței. În ambele universuri, gândirea devine simultan privilegiu și supliciu, splendoare și damnare. A gândi înseamnă a te separa de liniștea instinctuală a lumii și a intra într-o regiune a incertitudinii perpetue, unde omul nu mai poate beneficia de reconfortul unei certitudini definitive.

În această privință, relația dintre Murphy și Frații Karamazov apare aproape ca o genealogie spirituală a Europei moderne, ca traseul unei civilizații care trece de la nostalgia sacrului la experiența devastatoare a dezvrăjirii. Rusia lui Dostoievski încă respiră într-o atmosferă saturată de tensiunea religioasă a Absolutului; chiar și revolta lui Ivan posedă ceva liturgic, ceva incandescent și aproape mistic în intensitatea refuzului său. Irlanda lui Beckett, în schimb, aparține deja unui univers post-sacru, unei lumi unde transcendența pare evacuată definitiv, iar omul rămâne abandonat propriei lucidități, captiv într-un cosmos mecanic și indiferent. Dacă la Dostoievski disperarea mai păstrează nostalgia redempțiunii, la Beckett disperarea devine însăși textura existenței cotidiene. Murphy nu mai contestă divinitatea, deoarece universul său a trecut deja dincolo de posibilitatea revoltei teologice; el trăiește într-o realitate unde sacrul s-a retras atât de profund, încât până și absurdul pare uzat, rutinier și inert.

Și totuși, tocmai această dispariție a sacrului conferă operei beckettiene o gravitate aproape sepulcrală. Dacă Dostoievski construiește tragedia unei umanități care încă aspiră către Dumnezeu, Beckett surprinde tragedia unei umanități care continuă să existe după retragerea acestuia. În mod aporic, însă, ambele opere revelează aceeași demnitate tragică a spiritului uman: imposibilitatea de a abdica de la interogație. Ivan continuă să chestioneze ordinea divină chiar atunci când intelectul său colapsează în delir; Murphy continuă să caute liniștea absolută chiar în momentul propriei aneantizări. În ambele cazuri, omul apare drept o ființă condamnată la luciditate, incapabilă să înceteze cercetarea sensului chiar atunci când sensul însuși pare aneantizat.

Mai mult, atât Beckett, cât și Dostoievski convertesc suferința într-o dimensiune cardinală a existenței umane, nu într-o accepțiune melodramatică ori exclusiv psihologistă, ci într-o accepțiune abisal ontologică, unde durerea emerge din însăși hipertrofia conștiinței și din imposibilitatea spiritului de a se reconcilia cu opacitatea lumii. Personajele lor nu sunt devastate doar de contingentul exterior ori de vicisitudinile realului, ci mai ales de propria lor facultate exacerbată de introspecție, de luciditatea aproape maladivă prin care analizează, deconstruiesc și contemplă contradicțiile insolubile ale existenței, până în punctul unde gândirea însăși devine un supliciu interior, o formă de hemoragie metafizică a sufletului. Suferința devine consecința inevitabilă a lucidității. În acest sens, Ivan și Murphy sunt două ipostaze ale aceleiași conștiințe europene sfâșiate între fascinația pentru absolut și experiența dezolantă a neantului. Unul caută justificarea morală a universului și descoperă imposibilitatea acesteia; celălalt caută abolirea raportului cu realitatea și descoperă că nici măcar izolarea nu poate suspenda povara existenței.

Astfel, Murphy și Frații Karamazov nu mai apar drept simple romane, ci drept vaste meditații asupra destinului spiritual al omului modern, asupra imposibilității de a reconcilia libertatea cu liniștea, rațiunea cu credința și conștiința cu dorința de inocență. Dostoievski și Beckett, separați prin epocă, limbaj și sensibilitate artistică, construiesc aceeași elegie monumentală a spiritului european: aceea a unei ființe care continuă să aspire către lumină chiar atunci când universul pare condamnat la obscuritate. În această privință, literatura lor dobândește amplitudinea unei confesiuni civilizaționale, deoarece revelează faptul că adevărata tragedie a omului nu constă exclusiv în suferință, ci în imposibilitatea de a înceta să dorească sens, iubire și transcendență chiar și în interiorul unui cosmos care pare să răspundă prin tăcere, indiferență și vid.

Luciditate, absurd și libertate: dialectica neliniștii metafizice la Samuel Beckett și Fiodor Dostoievski

La prima vedere, Murphy de Samuel Beckett și Frații Karamazov de Fiodor Dostoievski nu par identici. Murphy reprezintă un roman dens, fragmentat și ironic scris în engleză de un modernist irlandez, iar cealaltă este o operă monumentală rusească plină de conflicte morale și dezbateri teologice. În ciuda diferențelor stilistice și culturale, o profundă similaritate se prezintă ca raport între ele, căci ambii scriitori se confruntă cu condiția absurdă și tragică a existenței umane. Atât Murphy, cât și frații Karamazov se lovesc de interogațiile despre libertate, credință și sensul suferinței. În limbi și lumi diferite, Beckett și Dostoievski portretizează ființa drept o creatură jalonată de aspectul dezirabil de a cunoaște transcendentul și ponderea sufocantă a realității.

Murphy de Beckett se centrează asupra unui bărbat care este marcat de indigența cunoașterii lumii superioare în lumea mică a minții sale, un loc unde haosul și indigența tronează. Lupta lui Murphy este internă și metafizică: el vrea să se derobeze de natura deterministă și mașinală a existenței. Rejectarea sa pasivă de angajament, orele sale în care stă pe un fotoliu rulant și izolarea lui în folie nu sunt doar acte de disperare, ci forme distorsionate ale rezistenței spirituale. Beckett demantelează universul certitudinii morale sau religioase, abandonând protagonistul într-un cosmos guvernat de absurd. În acest sens, gândirea lui Murphy este divizată în „ zone de lumină și întuneric'', unde „ libertatea a fost în întuneric''[1]

Tonul este sardonic, proxim de comedie, dar sentimentul profund este plin de tragism. Libertatea lui Murphy este libertatea contestării, expectația de a regăsi pacea prin izolarea de sensul însuși al existenței. Frații Karamazov de Dostoievski, în contrast, este plin de bizareria vieții, strigăte, râsete, crime și rugăciuni, dar, la fel ca Beckett, este cuprins de aceeași chestiune metafizică.

Revolta lui Ivan Karamazov contra lui Dumnezeu care autorizează suferința inocentă pune în exergă revolta lui Murphy contra absurdității existenței. Ivan declară că nu se plasează de partea unei lumi fondate pe suferința copiilor. Revolta lui, totuși, îl conduce spre paralizia metafizică, spre nebunie și disperare. În lucrarea lui Dostoievski, libertatea fără credință propulsează spre nihilism, Ivan afirmând că„ dacă nu există Dumnezeu, atunci totul e permis''[2] . Fotoliul rulant al lui Murphy și halucinațiile lui Ivan sunt, în contexte diferite, metafore pentru același univers concentraționar existențial: mintea umană este blocată în ea însăși, cercetând un motiv pentru a continua să existe într-o lume care pare lipsită de sens.

Ambii autori devoalează că suferința umană comportă o emergență nu doar din condițiile externe, ci din însăși condiția umană. Mintea lui Murphy, descrisă ca divizată între zone apolinice și dionisiace, reamintește de sufletele divizate din frații Karamazov: credința lui Alioșa, mefiența lui Ivan și pasiunea lui Dimitri reprezintă diferite fațete ale conștiinței umane. Beckett și Dostoievski realizează comprehensiunea că a fi om înseamnă a trăi în contradicție. Murphy este jalonat de lipsa păcii prin anihiliarea propriei conștiințe, în timp ce personajele lui Dostoievski se marchează prin aspectul dezirabil al salvării prin a o îmbrățișa. Finalul este extrem de similar, căci ambele zile conduc la un fel de moarte. Murphy sucombă în camera lui, Ivan colapsează în delir, iar Dimitri trebuie să confrunte moartea în exil. Suferința lor nu este eroică, ci habituală, fiind consecința inevitabilă de a fi solitar și neajutorat.

Stilistic, Beckett și Dostoievski se află la poluri opuse. Proza lui Dostoievski este haotică și plină de patimi, făcând reverberația vocilor unei umanități lipsite de sens. A lui Beckett este ironică, deoarece lumea emoțională a colapsat sub ponderea lipsei de sens. Ambii uzitează excesul- Dostoievski prin dialogul său torențial, Beckett prin redundanță și umor absurd pentru a exprima aceeași tensiune dintre ordine și haos.

Ambii scriitori blurează linia dintre tragedie și comedie. Râsul în opera Murphy este bizar, dar este râsul non-sensului, o așteptare disperată de a umaniza disperarea. În mod similar, personajele burlești ale lui Dostoievski și pasiunile lor exagerate se limitează în absurd. Fiecare autor uzitează ironia nu pentru a se deroba de suferință, ci pentru a se confrunta cu ea.

Unde Dostoievski crede în răscumpărarea prin iubire- așa cum se remarcă în credința plină de compasiune a lui Alioșa- lumea lui Beckett este absentă de redempțiune. Moartea lui Murphy nu semnifică salvarea, ci chietudinea. Însăși liniștea are o demnitate bizară. Compasiunea lui Beckett prezintă raport indefectibil cu onestitatea lui, căci rejectează falsa consolare. Dacă a lui Dostoievski credință este tragică, disperarea lui Beckett este pură. Ambele reprezintă răspunsuri umane profunde la aceeași chestiune existențială.

Murphy și Frații Karamazov aparțin aceleiași descendențe a inchietudinii spirituale. Ei își pun interogațiile următoare: Cum poate trăi unul într-o lume care pare să nege sensul? Dostoievski răspunde prin credință, prin luarea în considerare a suferinței ca un pact față de iubire. Beckett răspunde prin contestare, prin acceptarea lipsei de sens ca unica veritate autentică.

---

[1] Beckett, Samuel, *Murphy*, London, Routledge, 1938, p. 111

[2] Dostoievsky, Fyodor, *The Brothers Karamazov*. Transalted by Richard Pevear and Larisa Volokhonsky, Farrar, Straus and Giroux, 1990, p. 263

Ambii scriitori partajează intuiția conform căreia a suferi conștient înseamnă a trăi solitar în sensul cel mai deplin. Personajele lor, situate între rațiune și spirit, sunt reflexiile noastre: ființe care doresc lumina chiar și când nu se află nimic. Murphy de Samuel Beckett și Frații Karamazov de Dostoievski reprezintă două fațete ale unei explorări inexpugnabile ale condiției umane moderne. Deși sunt separate prin limbaj, cultură și moment istoric, ambele romane sunt centrate asupra chestiunii metafizice: cum poate exista omul într-o lume care pare absurdă, contradictorie și indiferentă?

Minimalismul ironic al lui Beckett și intensitatea teologică a lui Dostoievski formează doi poli ai inchietudinii existențiale, unul care dorește chietudinea, iar celălalt care prezintă aspectul ardent al credinței. În centrul chestiunii, ambii scriitori expun același paradox: cu cât individul face libertatea dezirabilă în lume, cu atât devine situat în capcana limitelor propriei minți.

În Murphy, Beckett prezintă un protagonist care se bazează pe aspectul dezirabil al eliberării nu prin angajament, ci prin izolare. Romanul se deschide cu rândurile ,, Soarele strălucea, neavând alternativă, asupra nimicului nou''[3] , imediat punând în exergă nuanța futilității cosmice. Viața lui Murphy se centrează asupra dorinței sale obsesive de a evada din lumea mare, referință la haos, obicei și necesitatea externă în mica lume a propriei conștiințe. Urmărirea de către Beckett a autonomiei mentale posedă reverberații cu ceea ce Ivan Karamazov numește libertatea gândirii, o libertate care, paradoxal, se autodistruge. În revolta lui Ivan contra ordinii divine, acesta declară ,, „Şi atunci, zic eu, cum rămâne cu omul? Aşa, fără Dumnezeu şi fără viaţa viitoare? înseamnă că totul e permis, că poţi face orice vrei?" „Ce, nu ştiai? zice, şi iar începe să râdă''[4] . Atât Murphy, cât și Ivan rejectează autoritatea externă: primul rejectează legile lumii materiale, cel din urmă rejectează ordinea morală a divinului, însă ambii descoperă că libertatea absolută conduce la dezintegrare mai degrabă decât la pace.

În ceea ce privește conștientizarea suferinței, atât Beckett, cât și Dostoievski fac fezabilă comprehensiunea conform căreia acest aspect este atât un cadou, cât și o cursă. În Frații Karamazov, intelectul lui Ivan devine sursa unei turmentări. Faimoasa legendă a Marelui Inchizitor crește potențialitatea de dramatizare a limitelor ființei libere-capabilitatea tragică a umanității de a face recognocibile binele și răul prin incapabilitatea de a le reconcilia. În mod similar, conștiința lui Murphy îl izolează de ansamblul conexiunii umane. În ambele romane, gândul devine locul suferinței. Personajele lui Dostoievski ajung în punctul indefectibil al disperării, în timp ce ale lui Beckett sunt într-o stază. Diferența se rezumă la tonalitate: a lui Dostoievski este tragică, pe când a lui Beckett este absurdă. Din punct de vedere filosofic, acestea coincid.

Așa cum filosoful Albert Camus a parafrazat mai târziu ,, A începe să gândești este începutul de a fi subminat''[5] , Murphy reprezintă reverberația modernă tardivă a lui Ivan Karamazov, un om care prezintă virtualitatea de a se sista din a gândi și care convertește suferința în cadrul invincibilității.

În ceea ce privește credința, nihilismul și limitele sensului, dihotomia dintre credință și nihilism se află în centrul ambelor lucrări. La Dostoievski, această tensiune este dramatizată prin contrastul dintre Ivan și fratele său, Alioșa. Rebeliunea intelectuală a lui Ivan, rejectarea sa de a accepta un cosmos care grefează suferința inocentă, îl conduce spre folie. Alioșa, în schimb, îmbrățișează suferința ca un pact spre iubire și redempțiune: ,, Ce este iadul? Este suferința de a nu mai putea să iubești''[6] . Credința lui Alioșa reprezintă o sinteză spirituală de care lumea lui Murphy se remarcă printr-o indigență totală. Irlanda lui Beckett din 1930 este post-teologică, condusă de absența speranței metafizice. Moartea protagonistului parodiază promisiunea creștină a salvării.

Nihilismul lui Beckett comportă o pondere etică bizară. Compasiunea lui prezintă un raport inextingibil cu rejectarea consolării. Moartea lui Murphy poate fi absurdă, dar nu este lipsită de sens, căci afirmă demnitatea persistenței în cadrul futilității. În acest fel, Beckett continuă explorarea

[3] Beckett, Samuel, *Murphy,* London, Routledge, 1938, p. 1
[4] Fiodor, Dostoievski, *Fraţii Karamazov (1880*), vol, 2, București, Feedobooks, p. 718
[5] Camus, Albert, *Le Mythe de Sisyphe. Édition augmentée d'une étude sur Franz Kafka*, Translated by Justin O'Brien, Vintage, 1991, p.6
[6] Dostoievski, Fyodor, *Fraţii Karamazov (vol. 1).* București, Feedobooks, p.401

suferinței lui Dostoievski, eliminând credința. Prin prezervarea credinței de către Dostoievski și deperdiția acesteia de către Beckett, omul recurge la eliminarea unei neutralități a gândirii sale, căci această eliminare îl face pe om să aleagă între două polarități, între două extreme. În acest sens, se poate lua în considerare că ,, adevărul la care eroul trebuie să ajungă și în cele din urmă ajunge, lămurindu-și întâmplările, în concepția lui Dostoievski nu poate fi decât adevărul propriei conștiințe. El nu poate fi neutru în raport cu conștiința de sine. Același cuvânt, identic în conținut, aceeași determinare ar dobândi în gura altuia un sens diferit, un ton diferit și n-ar mai fi adevăr''[7]

Divergența stilistică dintre cei doi autori ranforsează unitatea lor tematică. Proza lui Dostoievski este turbulentă și polifonică, un dialog al inimilor, așa cum a numit-o Mihail Bahtin. Universul acestuia este în dihotomie cu vocile care sunt în competiție, cu dezbaterile morale și excesele emoționale. Proza lui Beckett, în contrast, este schematică, ironică și comică. Ambele modalități servesc aceluiași final: expunerea haosului în rațiunea umană. Umorul lui Beckett- imaginea lui Murphy gol și legat de fotoliul său rulant- atestă aceeași absurditate tragică precum auto-acuzațiile lui Dmitri Karamazov.

În ceea ce privește demnitatea căutării, atât Murphy, cât și frații Karamazov ilustrează căderea-căderea de a reconcilia gândirea și ființa, libertatea și ordinea, rațiunea și credința. În cadrul căderii apare o demnitate bizară. Moartea lui Murphy este absurdă, iar Beckett o tratează cu tandrețe. Rebeliunea lui Ivan intră în colaps, cu toate că Dostoievski observă în ea un pas indispensabil spre veritate. În acest sens, se poate remarca o lipsă de ,, beatitudine față de timp''[8] . Ambii scriitori acceptă imposibilitatea sensului complet, dar afirmă necesitatea cercetării acestuia.

Lectura lui Murphy alături de a Fraților Karamazov se rezumă la a trasa evoluția conștiinței spirituale în secolele al XIX-lea și al XX-lea. Rusia lui Dostoievski trăiește într-un cadru sacru, dar totuși fragil, în timp ce Irlanda lui Beckett a intrat într-o epocă post-sacră. Ambii scriitori revelează că a fi om înseamnă a te lupta- a gândi, a te îndoi, a suferi și a tânji după sens. Fotoliul rulant al lui Murphy și confesiunea lui Ivan reprezintă două figuri emblematice ale aceleiași predicții metafizice: cercetarea păcii de către om într-un univers ce refuză să i-o garanteze.

Beckett și Dostoievski reprezintă două arhetipuri ale aceleiași zi, de la credință prin rebeliune la liniște. Personajele lor, fie că se roagă sau stau pe fotoliu, locuiesc același spațiu dintre disperare și transcendență. În idiomurile lor diferite-unul pasional, altul ironic, ambii afirmă că în cădere, spiritul uman este supus stării dolente. Pentru ambii scriitori, ultimul act de credință poate să persiste în fața indigenței sensului, să continue să chestioneze chiar când nu prezintă emergență vreun răspuns. În acea persistență apare victoria aporică a inimii, flacăra casabilă pe care nici chietudinea lui Dumnezeu și nici absurditatea nu o pot extinde, căci se revelează ,, o oarecare isterie metafizică''[9] și ,, înclinația către obsesional și posedare''[10] .

În același timp, există virtualitatea de a insera că există este indispensabilă o separare netă între minimalismul sardonic beckettian și polifonia dostoievskiană, deoarece se are în vedere existența unui paradox al libertății. Nu este vorba despre existența unei realități politice, ci a unei realități ontice, o libertate care își pune în valoare subiectul. Prin intermediul unui registru alambicat și febril dostoievskian, printr-un registru mușcător și bizar la Beckett, omul se consideră o ființă lucidă în vederea unei realizări recognoscibile a Infinitului.

Romanul beckettian ce are ca incipit propoziția emblematică menționată mai sus: ,, Soarele a strălucit, neavând nicio alternativă, asupra a nimic nou'' reflectă faptul că natura este cuprinsă în cadrul unei indispensabilități aparte. Lumina nu se mai reflectă ca revelație, ci posedă un rol mașinal, căci universul nu promite un aspect inedit, Beckett fragmentând existența romanului, căci nu mai este de natură dramatică, deoarece este inertă, nu prezintă o tragedie cu nuanță antică, deoarece este absurdă într-un spațiu redundant. Ceea ce strălucește, nu posedă rolul de a salva.

Murphy își clădește refugiul într-o lume care îi aparține, fiind divizată în regiuni mai mult sau mai puțin limpide- lumină, penumbră și tenebros-unde, în mod aporic, se întrevede anvizajarea

[7] Mihail Bahtin, *Problemele poeticii lui Dostoievski*, traducere de S. Recevschi, București, Univers, 1970, p. 77
[8] Gide, André, *Dostoievski*, Paris, Gallimard, 1971, p. 180
[9] Nicolai Berdiaev, *Filosofia lui Dostoievski*, traducere de Radu Părpăuță, Iași, Institutul European, Iași, 1992, p. 12
[10] *Ibidem,* p. 12

faptului că libertatea este de natură totală, întrucât obiectele sunt date dispariției. Acolo unde eroul consideră că relația cu realitatea prezintă proporții situate în derelicțiune, subiectul beckettian este eliberat de circumstanțe lumii. Murphy preferă de a se lega de un fotoliu în vederea unei rezumări a corpului la aspectul tacit al existenței pentru a reduce contactul cu lumea.

Gestul său are ca punct de plecare solitudinea absolută, dar fără a face referire la raportul cu transcendentul, Beckett oferind un caracter absurd al existenței, căci starea defunctă a lui Murphy prin explozia fortuită a gazului și aruncarea cenușii într-un pub reflectă anonimatul ființei sale și, prin extindere, al întregii ființe umane.

La polul opus, în opera Frații Karamazov de Fiodor Dostoievski, revolta lui Ivan contra divinității apare inopinat prin aserțiunile incorigibile literar și literal: Nu spun că nu-L accept pe Dumnezeu, înțelege-mă, ci nu accept realitatea plăsmuită de el''[11] prin care se reliefează rejectarea unei armonii cu Divinitatea, Ivan nefăcând apel la existența divinității, dar nici nu neagă existența Acesteia. Astfel, el procedează la rejectarea argumentării Malului: „ Dacă nu există nemurirea sufletului, atunci nu există nici virtute''[12] prin care se pune în exergă abisul ontologic al libertății, precum și convertirea libertății într-o autorizare a futilității umane.

Aici, aporia face ca Murphy și Ivan să prezinte o intersecție accidentală, deoarece amândoi se raportează la Absolut. Murphy prezintă actul volitiv de a se conduce după libertatea intelectului, pe când Ivan dorește un argument pur al lumii în care se află. Cererea lor este de natură totală, iar răspunsul lumii se manifestă printr-un element tacit. În legenda Marelui Inchizitor, libertatea estimată a fi supliciu, căci ființele umane se centrează asupra misterului, miracolelor și autorității. Inchizitorul îi oferă o reprimandare Lui Hristos, deoarece a oferit libertatea, care este, după intelectul uman, considerată a fi o sarcină a imposibilului. Dostoievski recurge la a defini libertatea ca dihotomie între iubire și Mal, pe când Beckett o portretizează ca o dihotomie între conștiință și vidul uman.

În halucinația lui Ivan, creaturile malefice sunt de ordin plat și ignobil, iar partea dionisiacă umană se interiorizează, nemaifiind estimată a fi o veritabilă ființă cosmică, ci un rezultat al unui intelect exhaustiv. În această privință, Dostoievski procedează la anticiparea temelor Temelor Teatrului Absurdului, deoarece demonicul nu se mai manifestă prin intermediul unei magnanimități, pe când la Beckett, demonicul comportă marca incorigibilă a unui automatism al gândului care prezintă un aspect ciclic.

Alioșa se rezumă la a oferi un contrapunct prin aserțiunea: „ Ce este iadul? E suferința de a nu mai putea să iubești''[13] . Răspunsul dostoievskian nu se mai rezumă la a se certifica drept demonstrație de natură logică, deoarece este o experiență etică: iubirea se comportă drept aspect șanjabil al suferinței. La Beckett, totul este diferit, deoarece universul său este post-teologic sau post-creștin, deoarece acesta nu se mai centrează asupra aspectului salvării din cadrul teluric, ci asupra suportării luciditătii ontice a condiției ființei umane.

Albert Camus l-a considerat pe Dostoievski drept antecesorul revoltei literare moderne din secolul al XX-lea, căci pentru el gândirea umană și subminarea reprezintă același lucru. Ivan se consacră subminării până la delir, pe când Murphy o trăiește până în punctul în care aceasta se aneantizează.

Lev Șestov a observat la Dostoievski dihotomia dintre Atena (rațiunea) și Ierusalim (credința), deoarece Ivan adoptă poziția atenian, pe când Alioșa pe cea ierusalimiteană. Beckett pare a îmbrățișa permanent Atena, deoarece rațiunea continuă de a funcționa, deoarece în Murphy totul se rezumă asupra unei constestări.

În acest sens, între ironia beckettiană și fibra absolutului dostoievskian se derulează existența unei drame incesibile: libertatea este estimată a fi dificultate ontică. Dacă Dostoievski consemnează totul într-un cadru dihotomic din cauza prezenței Divinității Iudeo-Creștine, la Beckett totul se centrează într-un cadru teluric unde transcendența pare a fi abhorată și anihilată. Totuși, ambii scriitori se bazează pe interogația: cum poate ființa umană suporta libertatea când sensul este jalonat de indigența certititudinii sau de existența absenței?

---

[11] Dostoievski, Fyodor, *Frații Karamazov (vol. 1).* București, Feedobooks, p.292
[12] *Ibidem*, p. 90
[13] Dostoievski, Fyodor, *Frații Karamazov (vol. 1*)., București, Feedobooks, p.401

Concluzia este edificatoare, deoarece această întrebare va răspunde unei diferențe absolute: Dostoievski estimează libertatea printr-un raport sinonimic cu iubirea divinului, pe când Beckett consideră că libertatea conduce spre abis, spre neant. Totuși, punctul comun îl reprezintă aspectul demn al cercetării. Ivan recurge la ecartul față de Divinitate, pe când Murphy se articulează într-un fotoliu, dar rejectează ideea de a nu gândi.

Aporia destinului nu devine rezolvabil în niciunul dintre aceste romane: Frații Karamazov și Murphy, deoarece ea prezintă o propensiune spre inegalabil, spre infinit. Totuși, această intensitate se reduce la prezența unei umanități dihotomice: continuarea unei interogații fără a primi răspuns, continuarea unei iubiri când argumentul ontologic este vid sau absent, chiar când lumina nu posedă rolul de a oferi inovația ontică.

Între disperarea lui Ivan și chietudinea lui Murphy, literatura modernă pare a se centra, căci totul se reduce la incertitudini și la impotența de a renunța la intensitatea chestionării absurdului prin vidul transcendental.

Concluzie

În ultimă instanță, confruntarea dintre Murphy și Frații Karamazov depășește cadrul unei simple comparații literare și se convertește într-o vastă meditație asupra destinului spiritual al omului modern, asupra imposibilității sale de a reconcilia setea de absolut cu experiența devastatoare a finitudinii. Cele două romane, separate prin limbaj, epocă, sensibilitate artistică și climat cultural, aparțin totuși aceleiași genealogii a neliniștii metafizice, aceleiași descendențe a spiritului european sfâșiat între nostalgia transcendenței și vertijul absurdului. Dacă universul dostoievskian continuă să pulseze sub incandescența dramatică a sacrului, chiar și atunci când îl contestă, lumea beckettiană se desfășoară deja în interiorul unei civilizații post-teologice, unde transcendența pare evacuată, iar omul rămâne abandonat propriei lucidități, captiv într-un cosmos inert, mecanic și indiferent. Și totuși, tocmai această diferență radicală dintre cei doi autori revelează fraternitatea lor profundă, deoarece amândoi transformă literatura într-un teritoriu al interogației absolute, într-o anatomie a conștiinței care refuză să abdice de la căutarea sensului chiar atunci când sensul însuși pare aneantizat.

În mod aporic, atât Murphy, cât și Ivan Karamazov reprezintă două ipostaze complementare ale aceleiași tragedii ontologice. Unul se retrage din lume într-o tentativă aproape cataleptică de a suspenda contingentul, celălalt se revoltă împotriva ordinii divine cu o febrilitate intelectuală devastatoare; însă amândoi descoperă că libertatea absolută nu conduce spre plenitudine, ci spre disoluție interioară. Murphy aspiră la abolirea raportului cu realitatea, la o chietudine unde conștiința să nu mai fie agresată de ponderea existenței, în timp ce Ivan dorește justificarea morală a universului și refuză reconcilierea cu o armonie întemeiată pe suferința inocenților. În esență, fiecare dintre ei întruchipează drama unei conștiințe hipertrofiate, incapabile să accepte inocența lumii și condamnate să transforme gândirea într-un supliciu metafizic. Astfel, Beckett și Dostoievski revelează faptul că adevărata suferință umană nu emerge exclusiv din circumstanțele exterioare, ci din însăși capacitatea omului de a contempla contradicțiile existenței, de a percepe simultan fascinația infinitului și precaritatea devastatoare a condiției sale finite.

Mai mult decât atât, cele două romane demonstrează că modernitatea literară europeană nu se definește doar prin inovație stilistică, ci prin radicalizarea experienței interioare. La Fiodor Dostoievski, această radicalizare se manifestă prin proliferarea vocilor, prin polifonia incandescentă a conștiințelor aflate într-o competiție perpetuă pentru adevăr, prin excesul afectiv și prin dramatizarea febrilă a conflictelor morale. La Samuel Beckett, aceeași radicalizare ia forma reducerii progresive a lumii, a unui minimalism spectral unde limbajul însuși pare contaminat de inutilitate, iar existența se transformă într-o mecanică absurdă a repetiției și a inerției. Și totuși, dincolo de aceste divergențe estetice, ambii autori urmăresc aceeași finalitate secretă: expunerea fragilității spiritului uman în fața unei realități care refuză să ofere certitudini definitive. Atât polifonia dostoievskiană, cât și austeritatea beckettiană devin modalități diferite de a revela aceeași dramă fundamentală a lucidității.

În această privință, relația dintre cele două opere poate fi interpretată drept traseul simbolic al unei civilizații care traversează dezagregarea progresivă a sacrului. Rusia lui Dostoievski încă trăiește

sub spectrul grandios al transcendenței, chiar și atunci când o contestă violent; disperarea personajelor sale păstrează nostalgia redempțiunii și imposibilitatea de a abandona complet ideea unui sens superior. În schimb, Irlanda lui Beckett aparține deja unei lumi unde transcendența nu mai poate funcționa drept refugiu metafizic, iar omul este constrâns să suporte singur greutatea propriei existențe. Dacă Ivan Karamazov încă dialoghează cu Dumnezeu prin intermediul revoltei sale, Murphy există deja într-un univers unde tăcerea divină a devenit atât de profundă încât până și contestarea își pierde magnitudinea tragică și se convertește într-o formă de oboseală ontologică.

Și totuși, în mod paradoxal, tocmai această oboseală a spiritului modern conferă operei beckettiene o dimensiune profund umană și aproape tandră. Beckett nu ridiculizează suferința, ci îi revelează caracterul banal, repetitiv și inevitabil, acea dimensiune cotidiană a absurdului care transformă existența într-o succesiune de tentative eșuate de reconciliere cu sinele și cu lumea. Dostoievski, în schimb, amplifică suferința până la proporțiile unei drame cosmice, făcând din fiecare criză interioară o confruntare între spirit și infinit. Cu toate acestea, ambii scriitori înțeleg că omul continuă să trăiască tocmai prin imposibilitatea de a renunța la interogație. Personajele lor sunt devastate, contradictorii, febrile și vulnerabile, însă niciuna dintre ele nu acceptă inerția spirituală. Ivan continuă să chestioneze dreptatea universului chiar în pragul delirului, iar Murphy continuă să caute liniștea absolută chiar în interiorul propriei aneantizări. În acest sens, demnitatea lor nu rezidă în triumf, ci în persistența căutării.

De altfel, una dintre cele mai tulburătoare convergențe dintre Beckett și Dostoievski constă în modul în care ambii transformă libertatea într-o experiență tragică. Libertatea nu mai apare drept promisiune de emancipare luminoasă, ci drept povară ontologică, drept capacitate devastatoare a omului de a înțelege că nu există garanții absolute. În legenda Marelui Inchizitor, Dostoievski sugerează că ființa umană se teme de libertate deoarece aceasta implică responsabilitatea confruntării cu binele și răul fără protecția certitudinii. La Beckett, aceeași libertate devine o experiență de dezagregare interioară, întrucât omul, lipsit de transcendență, este condamnat să existe într-un univers unde sensul trebuie inventat sau suportat în absența oricărei justificări definitive. Astfel, atât Ivan, cât și Murphy revelează că libertatea extremă poate deveni indistinctă de disperare.

În mod inevitabil, lectura paralelă a celor două romane conduce la concluzia că literatura modernă europeană nu mai poate fi separată de experiența crizei spirituale. Beckett și Dostoievski nu oferă soluții definitive și nici reconcilieri facile. Ei nu promit salvarea și nu construiesc sisteme capabile să elimine contradicțiile existenței. Dimpotrivă, amândoi insistă asupra faptului că omul este o ființă condamnată la incompletitudine, la tensiunea perpetuă dintre dorința de sens și imposibilitatea certitudinii absolute. Și totuși, tocmai această incompletitudine conferă existenței o demnitate tragică. Omul nu este măreț prin capacitatea de a poseda adevărul, ci prin incapacitatea de a înceta să îl caute. În cele din urmă, între delirul incandescent al lui Ivan și chietudinea spectrală a lui Murphy se desfășoară întreaga dramă a modernității europene: aceea a unei umanități care continuă să aspire către lumină chiar atunci când universul pare cufundat în obscuritate. Beckett și Dostoievski construiesc, fiecare în propriul idiom artistic, aceeași elegie monumentală a spiritului uman, aceeași confesiune despre fragilitatea și noblețea unei conștiințe care refuză să abdice de la luciditate. Dacă unul întrevede posibilitatea unei redempțiuni prin iubire, compasiune și abandon spiritual în fața misterului divin, iar celălalt revelează imaginea devastatoare a omului derelict, exilat într-un cosmos absurd, dezvrăjit și indiferent, ambii scriitori converg totuși spre aceeași intuiție ontologică fundamentală: existența umană comportă inevitabilitatea suportării unei contradicții insolubile între nostalgia infinitului și precaritatea finitudinii, între exaltarea speranței și vertijul neantului, între setea incandescentă de transcendență și tăcerea aproape sepulcrală a universului. În această privință, ființa umană apare drept o conștiință tragică, suspendată perpetuu între aspirația către Absolut și imposibilitatea de a-l atinge integral, condamnată să continue interogația chiar și atunci când lumea pare să răspundă exclusiv prin opacitate, absență și indiferență metafizică.

Astfel, *Murphy și Frații Karamazov* persistă ca două dintre cele mai vertiginoase și insondabile explorări ale condiției umane moderne, două edificii literare monumentale care transcend simpla dimensiune estetică și convertesc literatura într-o experiență metafizică totală, într-o anatomie

febrilă a conștiinței europene confruntate cu absurdul, libertatea, suferința și nostalgia inextingibilă a sensului.

Ele revelează că spiritul uman, chiar devastat de luciditate, chiar abandonat în absurd sau sfâșiat de îndoială, continuă să păstreze o flacără fragilă și inexpugnabilă a căutării. Iar poate că tocmai în această persistență aproape imposibilă a interogației rezidă ultima formă de transcendere accesibilă omului modern: nu certitudinea, nu salvarea deplină, ci refuzul de a înceta să dorească adevărul chiar și atunci când adevărul pare inaccesibil.

BIBLIOGRAPHY :

1. Berdiaev, Nicolai, *Filosofia lui Dostoievski*, traducere de Radu Părpăuță, Iași, Institutul European, 1992.
2. Beckett, Samuel, *Murphy*, London, Routledge, 1938.
3. Camus, Albert, *Le Mythe de Sisyphe. Édition augmentée d'une étude sur Franz Kafka*, translated by Justin O'Brien, Vintage, 1991.
4. Dostoievski, Fyodor, *The Brothers Karamazov*, translated by Richard Pevear and Larisa Volokhonsky, Farrar, Straus and Giroux, 1990.
5. Dostoievski, Fyodor, *Frații Karamazov*, *vol. 1*, București, Feedobooks.
6. Dostoievski, Fyodor, *Frații Karamazov*, *vol. 2*, București, Feedobooks.
7. Gide, André, *Dostoievski*, Paris, Gallimard, 1971.
8. Bahtin, Mihail, *Problemele poeticii lui Dostoievski*, traducere de S. Recevschi, București, Univers, 1970

THE HOUSE AS A SYMBOL OF IDENTITY CONTINUITY IN ONDREJ ŠTEFANKO'S BOOK "UNSPEAKABLE"

Elisabeta Salva
PhD Student, National University of Science and Technology Polithenica Bucharest

***Abstract**: This article explores the symbolic significance of the house in Ondrej Štefanko's poetry volume Nespus nici în cuvânt (Unspoken Even in Words), focusing on its role in shaping and preserving cultural identity. Drawing on theories of symbolic space and identity developed by Gaston Bachelard, Ivan Evseev, Romul Munteanu and other scholars, the study examines how domestic imagery functions as a repository of memory, belonging and continuity. The analysis highlights the recurring motifs of the house, courtyard, gate, garden and family table, revealing their contribution to the construction of both individual and collective identity within the Slovak community in Romania. The house emerges not merely as a physical dwelling, but as a symbolic center where personal memory, family heritage and ethnic belonging converge, ensuring the continuity of cultural values across generations.*

***Keywords:** house; identity; symbol; memory; Slovak literature in Romania; Ondrej Štefanko; cultural continuity.*

Problematica identității ocupă un loc central în literatura minorităților, unde actul creației depășește simpla expresie estetică și devine o formă de conservare simbolică a memoriei colective. În cazul autorilor aparținând comunităților etnice din România, literatura se transformă adesea într-un spațiu al negocierii dintre tradiție și modernitate, dintre limba maternă și limba majoritară, dintre rădăcini și adaptare. În acest context, poezia lui Stefanko se remarcă printr-o formulă lirică profund reflexivă, în care identitatea nu este proclamată explicit, ci sugerată prin imagini recurente, simboluri ale apartenenței memoriei și continuității.

Din perspectivă antropologică și culturală, identitatea se construiește prin raportare la o serie de repere materiale, istorice și simbolice. Într-o analiză consacrată problematicii identității, se afirmă că aceasta este definită prin „elemente de referință materiale, posesiile (nume, teritoriu, locuire, vestimentație)", alături de referințe istorice, psihoculturale și psihosociale, care alcătuiesc nucleul identitar al individului și al comunității.[1] În această perspectivă, locuirea nu reprezintă doar un act practic, ci o componentă fundamentală a identității culturale, iar casa devine unul dintre cele mai importante simboluri ale apartenenței.

Universul poetic al scriitorului de etnie slovacă, Ondrej Štefanko, nu propune o identitate rigidă, monumentală, ci una fragilă, supusă interogației și reconstrucției continue. Casa, satul, familia, limba maternă, întoarcerea, memoria senzorială, raportarea la ceilalți și conflictul interior devin nuclee tematice prin care poetul conturează un portret identitar complex. În multe texte, eul liric pare desprins de sine, rătăcitor, fragmentat, pentru ca apoi să caute forme de reintegrare în spațiul originar. Importanța simbolică a casei este remarcată și de Ivan Evseev, care consideră că „simbolul autentic e un semn ce rezonează în sufletele oamenilor tocmai prin importanța și gravitatea sensurilor sale, ce se referă întotdeauna la problemele fundamentale ale existenței", iar prin simboluri cultura își conservă „unitatea și continuitatea spirituală".[2] În acest sens, casa nu poate fi redusă la statutul de simplu obiect arhitectural, ci trebuie înțeleasă ca un simbol cultural major, capabil să concentreze memoria familială, experiența comunitară și sentimentul continuității.

Valoarea identitară a locuinței este amplificată de dimensiunea sa afectivă și imaginară. În „Poetica spațiului", Gaston Bachelard afirmă că „în casă, totul se diferențiază, se multiplică", iar omul cunoaște aici „o sporire în intensitate a tuturor valorilor intimității".[3] Casa nu este doar spațiul

[1] Gheorghe Bobână, „Identitatea: concept și semnificații", în *Identitate și cultură. Național. European. Universal*, București, Editura Academiei Române, 2021, p. 77
[2] Ivan Evseev, *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*, Timișoara, Editura Amarcord, 2001, p. 13
[3] Gaston Bachelard, *Poetica spațiului*, București, Editura Paralela 45, p. 71-72.

protecției, ci și locul în care memoria, visul și identitatea se organizează într-o formă coerentă. De aceea, literatura transformă frecvent casa într-un reper al interiorității și al permanenței.

În literatura contemporană a etnicilor slovaci din România, spațiul domestic capătă o funcție simbolică complexă, depășind rolul său imediat de cadru al existenței cotidiene. Casa nu mai este doar un loc al adăpostirii fizice, ci devine o extensie a ființei, un spațiu interiorizat, în care se reflectă tensiunile, fragilitățile și transformările identitare ale individului. „Ca și cetatea, templul, casa se află în centrul lumii, este imaginea universului. Ea este simbolul feminin, cu sensul de refugiu, de mamă, de protecție, de sân matern. Primul nostru colț de lume, primul univers, casa semnifică permanența unei spiritualități, este un punct de plecare, dar și un punct de convergență a tuturor drumurilor-întoarceri. În literatură, casa nu e doar pereți de piatră și fațadă, ci catedrală a sufletului. Ea este o axă dintre cer și pământ, e lăcașul familiei și al dragostei."[4] În acest sens, locuirea nu mai este un simplu act exterior, ci un proces profund legat de modul în care subiectul își percepe și își construiește propriul sine.

Casa funcționează în poeziile lui Ondrej Štefanko ca un reper esențial al continuității existențiale, dar și ca un spațiu al vulnerabilității, supus trecerii timpului și transformărilor interioare. Analiza acestor reprezentări evidențiază modul în care literatura minoritară recurge la simboluri aparent universale pentru a exprima experiențe identitare specifice, sugerând că apartenența nu este doar o categorie etnică, ci și una ontologică, legată de locuire, memorie și raportarea la sine. „Adică **acasă** (subl. D.M.A.) are voința de a vorbi și nu în altă parte, deoarece simte că aici are ce spune (și cui să spună). Deoarece resimte o ciuntire (experiențe de viață care limitează reflecțiile), se refugiază acum acasă; acasă fără o determinare mai precisă, fie că este tribun pe stradă (în fața casei), fie persoană privată (în casă). El este pur și simplu acasă. (...) Un spațiu care permite căutării să se ancoreze, să se înregistreze, să lase un semn pe axa verticală transcendentală a existenței."[5]
Simbolul casei ocupă un loc privilegiat în imaginarul poetic al lui Ondrej Štefanko, deoarece el concentrează simultan dimensiunea biografică, afectivă și comunitară a existenței. Casa nu apare doar ca spațiu al locuirii, ci ca un centru simbolic în jurul căruia se organizează memoria, experiența și identitatea. În literatura comunităților minoritare, raportarea la spațiul originar dobândește o semnificație suplimentară, întrucât acesta devine depozitar al limbii materne, al tradițiilor și al valorilor care asigură continuitatea grupului etnic.

Gaston Bachelard observă că spațiile investite afectiv nu rămân simple locuri fizice, deoarece ele continuă să existe în memorie și imaginație, traversând timpul și experiențele individului. În acest sens, autorul afirmă că „spațiile pe care le iubim nu vor totdeauna să stea închise", ci se transferă „în alte timpuri, în planuri diferite de visuri și de amintiri".[6] Această perspectivă permite interpretarea casei din poezia lui Štefanko ca spațiu al memoriei afective, capabil să conserve experiențe individuale și colective dincolo de limitele concrete ale locuirii. Casa apare astfel ca un loc privilegiat al continuității identitare. Ea păstrează urmele generațiilor anterioare, conservă relațiile familiale și oferă individului sentimentul apartenenței. În imaginarul tradițional, locuința nu este separată de familie, ci constituie expresia materială a acesteia. După cum remarcă Romulus Antonescu, „sfera semantică a casei acoperă și sensul de familie", motiv pentru care destrămarea unei case echivalează simbolic cu destrămarea unei lumi familiale și afective.[7]

Această dimensiune este cu atât mai importantă în cazul literaturii slovacilor din România, unde spațiul domestic funcționează ca păstrător al identității etnice. Limba maternă, obiceiurile, memoria familială și experiențele comunitare sunt asociate frecvent cu universul casei. Din această perspectivă, casa poate fi interpretată ca un spațiu al rezistenței culturale, un loc în care identitatea colectivă este transmisă și recreată permanent. Totodată, simbolul casei depășește nivelul social și cultural, dobândind o semnificație profund existențială. Romul Munteanu consideră că aceasta reprezintă „primul nostru colț de lume", „un punct de plecare", dar și „un punct de convergență a

[4] Romul Munteanu, *Dicționar de motive și simboluri literare*, București, Editura Saeculum I.O., 2007, p.25
[5] Dagmar Mária Anoca, *Slovenská literatúra v Rumunsku*, ediția a II-a revizuită și completată, Nadlak, Editura Ivan Krasko, 2010, p.182
[6] Gaston Bachelard, *Poetica spațiului*, București, Editura Paralela 45, p. 83
[7] Romulus Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, București, Editura Tipo Moldova, articolul „Casă".

tuturor drumurilor-întoarceri”.[8] Casa devine astfel locul în care experiențele vieții se adună și se organizează într-o structură coerentă de sens. Ea este spațiul în care individul se definește pe sine și la care continuă să se raporteze chiar și atunci când se îndepărtează fizic de el.

În continuare, analiza urmărește modul în care simbolul casei se concretizează în mai multe texte reprezentative din volumul *Nespus nici în cuvânt*, având în vedere relația dintre spațiul domestic, memoria afectivă și continuitatea identitară. În volumul „Nespus nici în cuvânt*”*, aceste valențe simbolice se regăsesc constant. Casa, curtea, poarta, masa, grădina sau cămara nu sunt simple elemente descriptive, ci componente ale unei geografii afective care structurează identitatea eului liric. Prin intermediul acestor imagini, poetul construiește un univers în care memoria personală și memoria comunitară se întâlnesc, iar continuitatea identitară este afirmată nu prin discurs explicit, ci prin forța simbolică a spațiului domestic.

Poezia „Să muți dezordinea din casă / din tine peste tine” configurează un discurs liric profund reflexiv asupra identității, articulat prin intermediul simbolului casei și al raportului dintre exterior și interior. „Mereu muți toate cele/ doar ca-ncătușat să rămâi./ Obiectele de formă nedefinite/ te oglindesc/ și tu te-nalți deasupra lor.”[9] Actul repetitiv al mutării sugerează o încercare iluzorie de reorganizare a existenței, care nu conduce însă la eliberare, ci la perpetuarea unei stări de „încătușare” interioară. Obiectele „de formă nedefinită” funcționează ca proiecții ale instabilității identitare, reflectând un eu incapabil să se delimiteze de propriile condiționări. „Undeva deasupra ta/ ar trebui să te aștepte chipuri cunoscute/ și oglinda.”[10] Secvența centrală, în care apar „chipurile cunoscute” și oglinda, introduce dimensiunea memoriei colective și a apartenenței, sugerând că identitatea nu se construiește individual, ci în relație cu comunitatea și cu trecutul. Astfel, poezia exprimă tensiunea fundamentală dintre dorința de autonomie și necesitatea continuității identitare, relevând faptul că legătura cu originile nu poate fi anulată, ci doar reinterpretată.

Casa și spațiul domestic sunt proiectate ca forme ale identității în poezia „Casa”, unde simbolul locuirii depășește funcția descriptivă și devine o veritabilă formă de reprezentare a identității. Textul construiește sistematic analogia dintre om și casă, atribuind spațiului domestic trăsături profund umane: casa are „chip”, pălește odată cu anii și „precum omul de inimă moare”. „Și casa are chip aidoma omului/ și de aceea mă minunam că și chipul casei cu anii pălește/ așa cum palid devine și chipul omului, fiindcă degeaba, asta-i,/ și casa precum omul de inimă moare.”[11] Prin această umanizare, casa nu mai este un simplu decor existențial, ci un organism afectiv și simbolic, legat organic de viața interioară a subiectului. În consecință, relația dintre individ și spațiul domestic nu este una exterioară, ci una de reflectare reciprocă.

Dimensiunea identitară a poeziei „Casa” se intensifică în partea finală, unde corpul uman și arhitectura casei se suprapun: „brațele mele erau ușa acelei case”, „picioarele mele au fost curtea acelei case”, iar „ochii mei au fost ferestrele de la stradă”. Aceste metafore configurează o topografie a sinelui în care trupul devine spațiu locuibil, iar casa devine imagine organică a persoanei. În acest sens, poezia propune o viziune profundă asupra identității ca locuire de sine, ca interioritate structurată în jurul unor praguri, deschideri și reveniri. Casa se transformă în „locuința revenirilor și plecărilor mele”, adică într-un centru afectiv al continuității existențiale. „Deseori am văzut toate astea/ și deseori am trăit toate astea,/ fiindcă brațele mele erau ușa acelei case/ și picioarele mele au fost curtea acelei case,/ iar ochii mei au fost ferestrele de la stradă/ și toate laolaltă am fost eu, eu de-adretul,/ locuința revenirilor și plecărilor mele,/ pleoapa vieții...”[12] Poezia evidențiază un spațiu domestic ca pe un rezervor de memorie, apartenență și autocunoaștere. Casa apare aici drept una dintre formele simbolice prin care ființa își înțelege propria durată, propria fragilitate și propriul ritm interior.

În poezia „Absența”, identitatea este exprimată prin reconstruirea afectivă a spațiului originar. Casa, grădina, cămara și masa devin nuclee simbolice ale apartenenței, păstrând memoria familială și

[8] Romul Munteanu, *Dicționar de motive și simboluri literare*, București, Editura Saeculum I.O., 2007, p. 25
[9] Štefanko, Ondrej, „Nespus nici în cuvânt”, Editura Societății Culturale și Științifice „Ivan Krasko”, Nădlac, 1988, p.46
[10] Ibidem
[11] Ibidem, p.87
[12] Ibidem

continuitatea unei lumi tradiționale. Universul domestic este umanizat prin personificări delicate, ceea ce transformă obiectele gospodăriei în depozitare vii ale memoriei colective. „La noi acasă furnicile mușcă/ încă din pâine. Și perdeaua de la geam/ mai stă de vorbă cu caisul din grădină”[13] În aceste versuri nu se sugerează o sărăcie degradantă ci se prezintă imaginea unei gospodării vii, organice, unde omul coexistă cu natura într-un mod armonios. Discuția dintre podea și cais sugerează că acestea devin personaje ale memoriei domestice. O altă imagine identitară se regăsește în versurile „În cămară mireasma compoturilor de anul trecut/ colorează pereții.”[14] Mireasma care „colorează pereții” transformă memoria în materie vie și, astfel, casa păstrează urmele afective ale trecutului. Versurile „Și masa se sprijină tandru de podeaua spălată. („,) Lătratul bine știut îmi întinde/ mâna. Și limba roză a familiei/ îmi linge fața”[15] umanizează obiectele, animalele, iar casa pare vie, caldă. Lătratul câinelui devine simbolul recunoașterii, al fidelității, al reîntoarcerii acasă. Personificarea „ îmi întinde mâna” sugerează că întreg spațiul original îl recunoaște pe cel plecat. Imaginea „limbii roze a familiei” sintetizează ideea unei apartenențe organice, instinctive și protectoare. Familia nu este doar un grup uman, ci un organism afectiv care conservă identitatea profundă a individului chiar și în contextul depărtării și al înstrăinării urbane.

De asemenea, în poezia „Absența”, opoziția dintre „luminile îndepărtate ale orașului” și intimitatea casei sugerează tensiunea dintre modernitate și rădăcini. Orașul fascinează prin depărtare și mobilitate, însă adevărata identitate afectivă rămâne legată de spațiul familial și de ritualurile simple ale existenței cotidiene. „Priviți luminile îndepărtate ale orașului! (...) Asfaltul încins al șoselei/ îmbucură tălpile./ Și privirile. / Și depărtările”[16] Astfel, poezia valorifică tema întoarcerii simbolice la originar.

În imaginarul tradițional, masa comună creează apartenență și și egalitate între participanți. Astfel, identitatea individuală se împletește cu cea colectivă. În poezia „Ospățul festiv sau viața fără ochi”, motivul mesei capătă valoare identitară și ceremonială, devenind un spațiu simbolic al integrării comunitare. Masa „îmbelșugată”, vinurile dulci, amfitrionii și ideea contopirii rădăcinilor configurează imaginea unei colectivități unite prin ritualul ospitalității. Poetul surprinde astfel una dintre valorile esențiale ale comunităților tradiționale: comuniunea realizată prin participarea la același spațiu afectiv și alimentar. „Niciodată n-am părăsit masa, / masa îmbelșugată care au întins-o în cinstea sosirii mele./ Niciodată n-am părăsit-o, rădăcinile mele cu rădăcinile ei s-au contopit,/ s-au împletit/ și-n acest fel, frățește și demn/ ne-ndestulau cu bucate alese.”[17] Contopirea rădăcinilor sugerează că eul liric nu mai este separat de comunitatea care îl primește. Verbul „s-au împletit” accentuează ideea solidarității, a legăturii organice și imposibilitatea separării.

Totodată, poezia „Ospățul festiv sau viața fără ochi” depășește simpla reprezentare a ospitalității și introduce ambivalența apartenenței colective. „Când am sosit acolo / pe brațele mele străluceau fâșiile roșii a veșmântului cel nou,/ pașii mei spălaseră podeaua lunecoasă/ și fața mea bărbierită până la sânge înspre amfitrioni s-a luminat de zâmbet... / Mi-au adus vinurile dulci./ Și-atunci – masa din fața ochilor”[18] Veșmântul cel nou sugerează o reintegrare în comunitate, o asumare a unui nou statut. Roșul are valoare simbolică multiplă, putând semnifica vitalitate, energie, sărbătoare, pasiune și sacrificiu. Fața bărbierită până la sânge care zâmbește accentuează nevoia de sacrificiu simbolic individual pentru a se putea integra în comunitate, dar apariția zâmbetului sugerează și dorința eului liric de a fi parte componentă a comunității. Dispariția finală a mesei sugerează riscul pierderii individualității în interiorul unei experiențe comunitare totale. Masa, centru al comuniunii și al ospitalității, își pierde conturul în momentul în care eul liric se lasă absorbit complet de experiența colectivă și senzorială a ospățului. Astfel, ospățul devine simultan simbol al solidarității și al dizolvării eului într-o identitate colectivă mai puternică decât individul însuși.

[13] Ibidem, p.113
[14] Ibidem
[15] Ibidem
[16] Ibidem
[17] Ibidem, p. 112
[18] Ibidem

În cadrul poeziei lui Ondrej Štefanko, spațiul domestic nu apare ca simplu decor, ci ca o structură simbolică fundamentală a identității. Curtea se conturează ca un nucleu al apartenenței, un spațiu intermediar între interior și exterior. Dacă natura deschisă exprimă dimensiunea largă a existenței, curtea concentrează experiența vieții cotidiene, a memoriei familiale și a continuității tradiției. În poezia lui Štefanko, se observă o recurență a unor imagini precum pragul, poarta, casa sau spațiul apropiat, care indică nu doar un spațiu afectiv, ci și un mod de a fi în lume specific comunităților tradiționale. Curtea devine astfel un loc al sedimentării identitare, în care gesturile, sunetele și tăcerile capătă valoare de semn.

Poezia „Să cauți cătușele de miere ale unei guri neînrudite" dezvoltă această dimensiune simbolică printr-o opoziție subtilă între exteriorul seducător și interiorul stabil al spațiului domestic. „Te poți lăsa furat/ de sunetul transparent/ al porții scârțâitoare. Adăpostul tăcerii sub pașii tăi se va așterne/ precum o scară. Tăcerea din curte..."[19] „Curtea" apare ca un reper identitar esențial, asociat cu tăcerea și cu o formă de cunoaștere profundă, nearticulată verbal, sugerând o memorie colectivă interiorizată, transmisă dincolo de cuvânt. În contrapunct, „poarta scârțâindă" marchează limita fragilă dintre două lumi: cea a apartenenței și cea a alterității. „Sunetul transparent" al acesteia, lipsit de consistență, indică superficialitatea atracției exterioare, o chemare care nu oferă stabilitate ontologică. „Tu însă n-ai să te sprijini/ de plutirea înșelătoare/a acestei muzici ciudate ci-n picioare te vei scula."[20] În acest context, subiectul liric este plasat într-o situație de alegere: între „plutirea înșelătoare" a unei „muzici ciudate", simbol al ruperii de rădăcini, și verticalizarea conștientă („în picioare te vei scula"), care presupune asumarea identității.

Semnificativ este și motivul „cuvintelor spuse-n șoaptă" în poezia „Să cauți cătușele de miere ale unei guri neînrudite", care trimite la o tradiție orală discretă, la transmiterea valorilor în interiorul comunității, fără ostentație, dar cu o forță de durată. „Acolo înspre piscul cuvintelor spuse-n șoaptă te vei ridica. Acolo-n gura altor cântece te vei cufunda. În miere."[21] „Piscul cuvintelor" poate fi interpretat ca o acumulare simbolică a experienței colective, un spațiu de înălțare spirituală ce derivă din continuitatea memoriei. Chiar dacă tentația „altor cântece" și a „mierii" sugerează atracția alterității, această dulce captivitate este relativizată prin revenirea finală la spațiul originar. „Fiindcă în curte sunetul transparent al porții scârțâitoare te așteaptă."[22] Reapariția imaginii curții și a porții în finalul poeziei indică faptul că identitatea nu este anulată, ci persistă ca un punct de întoarcere inevitabil. Astfel, curtea nu este doar un spațiu fizic, ci devine o matrice simbolică a identității, un loc în care ființa se regăsește și se reconfigurează, chiar și după experiența rătăcirii.

Analiza volumului „Nespus nici în cuvânt*"* evidențiază faptul că simbolul casei ocupă o poziție centrală în configurarea imaginarului identitar al lui Ondrej Štefanko. Departe de a reprezenta doar un spațiu al locuirii, casa devine o structură simbolică complexă, în care se întâlnesc memoria individuală, experiența familială și apartenența comunitară. Ea funcționează ca un reper stabil într-un univers marcat de mobilitate, căutare și interogație existențială.

Diferitele ipostaze ale spațiului domestic analizate în volum demonstrează că identitatea este construită prin raportare la locurile originare și la experiențele afective asociate acestora. Casa apare succesiv ca imagine a interiorității, ca extensie simbolică a corpului, ca depozitar al memoriei familiale, ca spațiu al comuniunii și ca punct de întoarcere după experiențele rătăcirii. Curtea, poarta, masa, grădina sau cămara completează această geografie afectivă, transformând universul domestic într-o adevărată hartă simbolică a apartenenței.

În același timp, poezia lui Ondrej Štefanko demonstrează că identitatea etnică nu este afirmată prin discurs programatic, ci prin intermediul unor imagini cotidiene încărcate de semnificații culturale. Casa devine astfel locul în care se conservă limba, memoria și valorile comunității slovace din România, contribuind la transmiterea unei moșteniri culturale care depășește limitele individualului. În acest sens, simbolul casei dobândește o dublă funcție: aceea de spațiu al continuității personale și de expresie a continuității identitare colective.

[19] Ibidem, p.42
[20] Ibidem
[21] Ibidem
[22] Ibidem

Prin urmare, volumul „Nespus nici în cuvânt” confirmă faptul că spațiul domestic reprezintă unul dintre cele mai importante nuclee simbolice ale literaturii slovacilor din România. Casa nu este doar un loc al trecutului, ci și un spațiu viu al memoriei și al devenirii, în care identitatea se păstrează, se reinterpretează și se transmite din generație în generație.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ștefanko, Ondrej. *Nespus nici în cuvânt*. Nădlac: Editura Societății Culturale și Științifice „Ivan Krasko”, 1988.
2. Anoca, Dagmar Mária. *Slovenská literatúra v Rumunsku*. Ediția a II-a revăzută și completată. Nădlac: Editura Ivan Krasko, 2010.
3. Antonescu, Romulus. *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*. Iași: Editura Tipo Moldova, 2014.
4. Bachelard, Gaston. *Poetica spațiului*. Traducere de Irina Mavrodin. București: Editura Paralela 45, 2003.
5. Bobână, Gheorghe. „Identitatea: concept și semnificații”. În *Identitate și cultură. Național. European. Universal*, coord. Victor Spinei și Bogdan Simionescu, 73-88. București: Editura Academiei Române, 2021.
6. Evseev, Ivan. *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*. Timișoara: Editura Amarcord, 2001.
7. Munteanu, Romul. *Dicționar de motive și simboluri literare*. București: Editura Saeculum I.O., 2007.

EROS AND CORPOREALITY IN ANGELA MARINESCU'S POETICS

Mădălina-Elena Rohan
PhD Student, "G.E. Palade" University of Târgu Mureş

***Abstract**: The poet and feminist Angela Marinescu stand out through her ideologically unrestrained poetics, which display characteristics inherent to neomodernism, expressionism, and postmodernism alike. In Angela Marinescu's poetry, eros and corporeality represent two aesthetic dimensions through which a radical vision of existence is articulated. The body is portrayed as a space of suffering and lucidity, while eros emerges as a destabilizing force, devoid of idealization. Through this poetics of extreme corporeality, the lyrical discourse subverts traditional conventions and affirms the body as a place of authenticity and existential truth.*

***Keywords**: poetry; eros; corporeality; ambivalence; trauma*

In Angela Marinescu's poetry, eros and corporeality function as essential structures of a poetic endeavour aimed at exploring the limits of existence and the identity of the lyrical subject. The body is represented not as an idealized instance of sensibility, but as a space of radical experience, traversed by illness, suffering, and an acute awareness of finitude. Eros loses its conventional dimension and manifests as a destabilizing force, revealing the fragility of being and the problematic nature of the relationship between experience and poetic expression. By embracing a poetics of extreme corporeality, Angela Marinescu's lyrical discourse challenges traditional models of erotic representation and configures an aesthetic of raw authenticity, in which the body becomes a privileged locus of existential truth, and Eros takes on the function of a cognitive instrument, marked by tension and lucidity.

In this analytical chapter, passion and sexuality are two important concepts that coexist but do not overlap semantically. The two embody the tensions between the sacred and the profane. While passion corresponds to the sacred and consists, as the writer Gheorghe Grigurcu observes, in the refinement of the word, in its ability to make an impact "Words, when they aren't spoken in full./With devotion and passion, they bore me"[1], sexuality corresponds to the profane and consists in reducing feelings to their strictly biological dimension; love no longer represents an affect experienced with emphasis, but a physiological, purely instinctual reaction, an idea also supported by Marin Mincu: "The discourse of love (...) is no longer the result of an outburst of passion, but a controllable cause, revealed in the very act of its production; it is no longer a body separate from feeling, but is the very body of feeling"[2]. Carnal instinct takes precedence over the spirit; therefore, passion loses its force to the detriment of the intention of immediate, sometimes even autoerotic, satisfaction of needs.

The visceral dimension of Angela Marinescu's poetics stems primarily from her use of slang, which, though it runs counter to aesthetic principles, lends authenticity to her writing. The poet's frank discourse brings the text closer to reality itself, endowing her poetics with originality and naturalness. From this perspective, the poet's work stands apart from that of other contemporary poets who advocate for a poetry of decency and common sense. This idea is also supported by the critic Marin Mincu, who, in his book titled *Eseu despre textul poetic*, notes: "Lymph and blood serve as fundamental motifs that define the lymphatic and circulatory systems of poetry, which emerge chaotically from the retorts of a morbid sensuality, spilling beyond the false modesty of female poets who flirt coyly with a biography of the senses—one that is, more often than not, superficial"[3] . In the *General Dictionary of Romanian Literature*, the rationale behind language suffocated by visceral and sexual imagery is self-protection. Acutely sensing the imminence of death and the dilution of the cosmos, the poet reacts defensively by generating even more matter. In the poem *Şi ca să uit*, the

[1] Angela Marinescu, *Poezii*, Editura Cartea Românească, București, 1974, p. 10.
[2] Marin Mincu, *Eseu despre textul poetic,* Editura Cartea Românească, București, 1986, p. 164.
[3] Marin Mincu, *Op. Cit.,* p. 163.

poetic goal is the transformation of sex into a wing as a means of voluntary distraction from existential tragedy. In the poem *Picături de ploaie*, blood is stripped of any fateful symbolism, because its presence prevents the author from seeing death anymore. Here, blood becomes a fluid of life, of hope.

The metaphor of blood functions as a central element of a poetics of radical corporeality. Blood becomes a sign of exposed vitality, of suffering and the degradation of the body, but also of a form of existential truth attained through direct confrontation with the limits of being. Through the recurrence of this image, the lyrical discourse rejects the conventional aestheticization of the corporeal and transforms blood into a marker of authenticity, situated at the intersection of eros, pain, and lucidity. The title of the poet's debut volume, *Sînge albastru*, the chromatic quality of the bodily fluid, evokes the idea of ennoblement, through which an attempt is made to deify the poetic being. The ritual of hierophany is immediately demythologized by the image of blood, a carnal symbol that introduces raw matter, serving as a mark of corporeality. The connection between the body and defilement is denounced by the poet herself in the poem *Cântec latin*: "Her flesh is tender and full of sin, /The word is pure and simple". From this perspective, one might consider that the two juxtaposed terms are placed in an almost oxymoronic relationship to illustrate the split nature of the fictional persona. Blood is blasphemous; its presence nullifies the divine: "Holy am I, like an egg, /Full of life, untouched by blood". As long as the poet is untouched by blood—that is, by all that is impure—she will remain blameless.

In this regard, the author's poetry can be interpreted as a manifesto aimed at reshaping feminist poetics within the context of postwar Romanian literature. However, we must not overlook the moderate use of euphemisms to soften the linguistic shock, as in the example presented above, where the female reproductive organ is replaced with the phrase "the pink organ of little girls"

The poetic discourse highlights the tensions between the body, vulnerability, and identity. The inspiration underlying Angela Marinescu's poems is the female body, which is constantly subjected to extensive examinations aimed at diagnosing the deficiencies that render women vulnerable—a fact also noted by the critic Marin Mincu: "Angela Marinescu refuses to cheat here, where cheating is impossible, and with a systematic violence, she coldly dissects the body pulsing with vital energy—her own body and the body of the poem"[4]. Gender-based insults and the awareness of inadequacy transform poetry into a continuous process of dissolving identity and dismantling meaning. The consequence of an overly demanding mapping of one's own sexuality is disregard: "My body has always been a battlefield. I loathed it, I mutilated it with thoughts, with expectations, with poems that dissected it"[5]. In an article dedicated to Angela Marinescu, titled „Autoscopia suferinței" published in the magazine *Vatra*, Florin-Corneliu Popovici notes that the poet's works are dominated by an excessive, almost pathological fascination with the opposite sex, which could be the cause of the aversion felt toward her own sexuality and could reveal the motive behind the intention to undergo a phalloplasty.

Some literary critics explain this tense poetic style through psychoanalysis. The writer Dan Cristea, for example, believes that Angela Marinescu's aggressive writing is the result of a fierce temperament: "(...) the author's true temperament, fiery to the point of incandescence, capable of unbridled rage and rebellion, of a harsh, unrelenting passion, both toward herself and toward others"[6], while the critic Marin Mincu argues that the source of tension in the writer's poetics is an exasperated awareness of transience: "Deeply struck by the transience of existence, Angela Marinescu attempts to resist it through a raw, unbridled experience of the senses"[7]. At the opposite end of the spectrum, writer I. Negoițescu considers that Angela Marinescu's rebellious poetic spirit is a consequence of a life plagued by medical ailments and accumulated worries, subtly alluding to the period when the author suffered from tuberculosis: "A purely subjective lyricism, personal struggles bordering on

[4] *Marin Mincu, Op. Cit.*, p. 163.
[5] Angela Marinescu, *Probleme personale*, Editura Cartea Românească, București, 2009, p. 40.
[6] Dan Cristea, *Faptul de a scrie*, Editura Cartea Românească, București, 1980, p. 145.
[7] Marin Mincu, *Op. Cit*., p. 169.

despair, expressing an existential drama that at times allows its metaphysical aura—no less mournful—to shine through"[8].

Love becomes an objectified feeling, with exclusively physiological implications, a state that sustains sexual desire—an idea also supported by Marin Mincu: "The discourse of love (...) is no longer the result of an outburst of passion, but a controllable cause, revealed in the very act of its production; it is no longer a body separate from feeling, but is the very body of feeling itself"[9].

In *Pagini transparente*, the exegete Ion Pop observes that in Angela Marinescu's poetics, the sensory dimension represents a seismic space, subject to a perpetual tension between instinctuality and the platonic vision, which either coexist or self-destruct: "Ultimately, Angela Marinescu's poetry strives to reach a point of maximum intensity of experience, where the carnal can commune with the spiritual in a synthesis that, while not a complete and stable equilibrium (quite the contrary!), is capable of ensuring an awareness of a complex order in the relationship between the self and the universe"[10].

In the poem *Atingere*, sexuality bears the stamp of sacredness: "The pink organ of little girls/Now lit up, dazzling. It breathes quietly/Like a cross beside a monastery"[11], and the poet proclaims herself a „saint" for having touched "holy baptismal water." The image of hubris emerges; a term derived from Greek that denotes a being living in a self-imposed illusion of deification following a false hierophany.

A recurring theme in the poet's writing is illness, which transcends the status of a mere thematic area and becomes an autonomous aesthetic category. Thus, the concept of the "text-symptom" comes into play, inspired by the critical studies of the structuralist theorist Roland Barthes, who believed that the body is the place where suffering originates. Poetry becomes a space for the manifestation of symptoms, and writing takes on a therapeutic dimension, representing a way of investigating one's own ailments or somatizations. The poet imagines an entire universe marked by illness: "Black leukemias shatter / alongside the stiletto in the cobalt circle / bone marrow / grows over the dry vein / in flames, the macerated nail dislocates the void"[12]. In this desolate dimension, everything takes on a medical aspect—leaves "fall" like "cells," the sea is a "trembling navel," and the air is infested with "blood dust." The consequence of surviving in such a climate is but one: madness. This imagined world is teeming with individuals who share a common organic trait—anomaly. The sick, the disabled, the obsessed, the fanatics, and the outcasts become the central figures of the poetic imagination because they are united by the same unjust fate and stand in solidarity in the face of social injustice. Misfit is, in fact, their unique way of adapting to the chaos of existence.
The poet includes herself among the disabled, suggesting that disability is an inescapable genetic legacy passed down through her lineage: "My blood relatives are disabled. It is from them that I have inherited—surely—the instinct to rebel"[13]. In the poem *Flamenco*, the poet defines the meanings of disability. In her view, being disabled means "to be good-for-nothing, to be a parasite, a stinker, a leper"[14]. The poet's father, "proud" and "lazy," suffers from this affliction, as does her mother, who spews invectives with foam at the mouth. In another poem, the author confesses that her alienation is the result of a series of dysfunctional experiences: "I am disabled, I have a bald sternum / and the bone marrow of a sick, irradiated eagle, / by the way, I was raped for many years by Koch, / I was a tuberculosis patient with a swastika / I was a fascist in a sanatorium / that devoured my days and my audience. / I write about myself, but I have an emerald forest/ in my head, and smelling it,/ I have sharpened my senses, already so deranged/ from failed therapies"[15].

[8] I. Negoițescu, *Scriitori contemporani*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1994, p. 259.
[9] Marin Mincu, *Op. Cit*., p. 164.
[10] Ion Pop, *Pagini transparente*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1997, p. 139.
[11] Angela Marinescu, *Sînge albastru*, Editura pentru literatură, București, 1969, p. 31.
[12] Angela Marinescu, *Blindajul final*, Editura Cartea Românească, 1994, București, p. 93.
[13] Angela Marinescu, *Flamenco*, https://www.poezie.ro/index.php/poetry/1765706/Flamenco.
[14] *Ibidem*
[15] Eugen Simion (coord.), *Dicționarul General al Literaturii Române*, Ediția a II-a, Editura Muzeul Literaturii Române, București, 2019, p. 166.

In *Jurnal scris în a treia parte a zilei*, death and illness harmonize and take shape through the image of night—a moment cherished by all those who find no joy in daylight, that is, the sick. For Angela Marinescu, night gradually becomes an accepted habit. The poet comes to feel a sense of gentleness in the absence of light. Habit transforms into ritual, and in this case, the ritual of solitude nurtures the emergence of the fatal, materialized through a discouraging experience. The protagonist of these poems seems to have adopted this existential style, coming to cherish the state of anguish, for it is the only experience available. Also in the article „Autoscopia suferinței", published in the magazine *Vatra*, Florin-Corneliu Popovici argues that one reason underlying the poet's aggressive writing may be the grueling experience of early illness, of medical and social traumas that spared her existence nothing: "The 'barbarity' of her poetry—which is by no means a lament—is the consequence of a mutilated, crippled femininity that leads a mutilated, dehumanized, larval existence, an existence most often perceived as a (con)demnation to death in the absence of death itself"[16].

In Angela Marinescu's poetry, eros and corporeality represent two intertwined aesthetic dimensions that together form a poetics of radicalism. The body becomes a mark of biological vulnerability, serving as a space of deficiencies and existential suffering. Depictions of eros are devoid of idealization, as the poet departs from the traditional meaning of the word "love." Emotionality becomes a destabilizing force, another exhausting experience. Through this poetics of extreme corporeality, the lyrical discourse subverts traditional conventions and affirms the body as a place of authenticity and existential truth.

BIBLIOGRAPHY:

1. Marinescu, Angela, *Sînge albastru*, Editura pentru literatură, București, 1969.
2. Marinescu, Angela, Poezii, Editura Cartea Românească, București, 1974.
3. *Marinescu, Angela, Blindajul final*, Editura Cartea Românească, București, 1994.
4. Cristea, Dan, *Faptul de a scrie*, Editura Cartea Românească, București, 1980.
5. Mincu, Marin, *Eseu despre textul poetic,* Editura Cartea Românească, București, 1986.
6. Negoițescu, I., *Scriitori contemporani*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1994.
7. Pop, Ion, *Pagini transparente*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1997.
8. Popovici, Florin-Corneliu, „Autoscopia suferinței" în revistra *Vatra,* nr. 7-8/2016.
9. Simion, Eugen (coord.), Dicționarul *General al Literaturii Române*, Ediția a II-a, Editura Muzeul Literaturii Române, București, 2019.

[16] Florin-Corneliu Popovici, „Autoscopia suferinței" în revistra *Vatra,* nr. 7-8/2016, p. 65.

THE PHONETIC PROFILE AND DYNAMICS OF VOCALIC STRUCTURES IN GABRIELA ADAMEȘTEANU'S PROSE: DIPHTHONGS, TRIPHTHONGS AND HIATUS

Gabriela Cojocar (Bădescu)
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitești University Center

Abstract: *This study analyzes the phonetic features and vocalic structures specific to Gabriela Adameșteanu's fictional universe, focusing on a structural-stylistic perspective on two fundamental works: Dimineață pierdută and Drumul egal al fiecărei zile. The investigation examines how phonetic alternations, sound groups (diphthongs, triphthongs, hiatuses), and suprasegmental phenomena (elision, contraction, intonation) contribute to the construction of stylistic dominance and to the socio-cultural stratification of the characters. The paper argues that phonetic organization is not merely a passive background, but a functional paradigm that is relevant to the configuration of narrative polyphony.*

Keywords: *structural phonetics; stylistic phonology; diphthongs and triphthongs; hiatus and elision; Gabriela Adameșteanu.*

1. INTRODUCERE

Orice analiză științifică a discursului narativ dintr-o perspectivă imanentă necesită o raportare riguroasă la nivelul fundamental al limbii - cel fonetic-fonologic. Academicianul Alexandru Rosetti, fondatorul școlii românești de fonetică, definește această ramură a lingvisticii stabilind o demarcație netă între substanța materială și valoarea ei sistemică: „fonetica are ca obiect studiul sunetelor vorbite în producerea și realizarea lor fizică, în timp ce studiul laturii funcționale a sunetelor în sistemul limbii aparține fonologiei”[1]. Aceste sunete formează semnalele auditive și vizibile (prin scriere) ale limbajului, facilitând comunicarea dintre oameni.

Definiția punctează câteva aspecte fundamentale. Sunetele sunt unități materiale (fizice și fiziologice), dar și psihologice și sociale; ele funcționează ca „atomi sonori” din care se clădesc silabele și cuvintele, iar vorbirea noastră îmbracă atât formă audibilă (sunetele rostite și percepute de auz), cât și formă vizibilă (transpunerea în scris prin litere/semne grafice) și are ca scop principal al acestor semne interacțiunea socială, comunicarea directă cu mediul.

În subsidiar, filologii români Vladimir Zagaevschi și Nicolae Corlățeanu remarcă importanța foneticii, întrucât obiectul de studiu îl constituie sunetul vorbit, acel element al limbii în care se relevă, cu toată claritatea, atât latura fizică și fiziologică, precum și cea psihologică și socială, prezentându-se „ca niște atomi sonori, absolut necesari la formarea diferitelor unități lingvistice (silabe, cuvinte, expresii, propoziții)”[2]. Din această cauză, s-a demonstrat teoretic faptul că „fonetica se găsește într-o foarte strânsă legătură cu toate celelalte compartimente lingvistice”[3].

Pe de altă parte, acad. Emil Vasiliu subliniază că fonologia studiază modul în care aceste sunete îndeplinesc un rol funcțional în transmiterea mesajelor și diferențierea sensului cuvintelor (fonemele): „Fonetica studiază sunetele unei limbi în forma lor concretă (fiziologică și acustică), pe când fonologia studiază fonemele ca variante abstracte, funcționale ale sunetelor în sistem”[4]. Aceasta înseamnă că fonetica analizează cum se produce sunetul fizic prin vibrația aerului și mișcarea organelor vorbirii, în timp ce fonologia analizează ce rol are acel sunet în distingerea înțelesurilor, disciplină lingvistică ce se ocupă cu studiul sunetelor vorbite sau articulate, structura fonetică participă într-o oarecare măsură la dezvoltarea dominantei stilistice a unui text. Cantitatea și calitățile fizice ale sunetelor se împletesc cu elementele lingvistice suprasegmentale și cu elementele

[1] Alexandru Rosetti, *Introducere în fonetică*, ediția I, București, Editura Științifică, 1957, p. 13.
[2] Vladimir Zagaevschi, „Fonetica pentru lingviști și lingviștii despre fonetică”, în *Limba Română* (Revistă de știință și cultură filologică din Chișinău), Anul XV, Nr. 4, 2005, p. 43.
[3] Nicolae Corlăteanu, Vladimir Zagaevschi, *Fonetica*, Chișinău, Editura „Lumina”, 1993, p. 18.
[4] Emil Vasiliu, Fonologia limbii române, București, Editura Științifică, 1965, p. 22.

prozodice, dând un rol activ organizării fonetice în dezvoltarea dimensiunilor semantice și stilistice. Aceasta cercetează, pe lângă unitățile segmentale și trăsăturile prozodice sau suprasegmentale, tempoul și ritmul vorbirii, cuvântul și grupul fonetic, alternanțele fonetice, calitățile vocii, pauzele și tăcerea ca întrerupere intenționată a fluxului sonor etc.

Sunetele, ca elemente fundamentale în definirea conceptului de fonetică, sunt caracterizate din perspective diferite: producerea, prin actul de vorbire, apartenența la un cod anume, caracteristicile, tipologia, regimul, în calitate de componente ale unor unități specifice nivelelor alcătuite şi raportarea la fazele procesului de comunicare.

Abordarea sunetelor sub aspect funcțional reprezintă obiectul fonologiei. Aceasta este o perspectivă de ordin lexical, în care se distinge fiecare paradigmă la nivelul clasei de semne reprezentate. Prin urmare, unitatea de referință nu mai este sunetul material, ci sunetul funcțional, fonemul. În realizarea oricărei comunicări se disting unitățile segmentale, ca sunete propriu-zise și unități prezente constant în lanțul vorbirii, dar nesesizate în segmentul sonor, așa cum se poate observa în opera Gabrielei Adameștieanu prezența grupurilor de sunete (diftong, triftong și hiat), intonația, contracția și eliziunea.

2. CORPUSUL DE CERCETARE ȘI CADRUL POLIFONIC ADAMEȘTEAN

Pentru a circumscrie o imagine cuprinzătoare asupra dinamicii vocalice din proza Gabrielei Adameștieanu, investigația de față se oprește asupra a două romane fundamentale, reprezentative pentru paliere cronologice și tipologii discursive distincte:

1. ***Dimineață pierdută*** **(1984)** – roman al polifoniei absolute, dominat de fluxul memoriei coanei Vica Delcă și de confruntarea dintre registrele periferice, mahalagești, și cele înalte, intelectuale (familia Mironescu-Ioaniu).
2. ***Drumul egal al fiecărei zile*** **(1975)** – o proză a introspecției interiorizate, marcată de tensiuni fonetice discrete, unde tempoul discursiv reflectă claustrarea și efortul de adaptare al Letiției Branea, ”un roman ce reflectă o imagine restrânsă, subiectivă și verosimilă a lumii (...) în care protagonista este unicul observator al timpului ei”[5].

În textul adameștean, semnalul vizibil (grafic) indică cu fidelitate mutațiile din semnalul auditiv real. Trecerea de la monologul interior la dialog aduce în prim-plan o rețea complexă de grupuri vocalice care funcționează ca mărci sociolectale și idiolectale.

3. TIPOLOGIA ȘI COMPORTAMENTUL DIFTONGILOR

Diftongii (grupuri de două sunete vocalice pronunțate în aceeași silabă, dintre care unul este vocală și celălalt semivocală) cunosc în cele două romane analizate un tratament extrem de variat, pendulând între norma literară și devierile specifice oralității populare sau substandard.

3.1. Diftongii ascendenți (/ea/, /oa/)

Diftongul */ea/* manifestă o mare instabilitate în vorbirea personajelor de extracție periferică din *Dimineață pierdută*. În idiolectul Vicăi Delcă, asistăm frecvent la reducerea diftongului prin procese de monoftongare sau la modificarea deschiderii vocale sub influența consoanelor precedente. Un caz tipic este realizarea formei de imperfect *erea* în loc de *era* („...când erea tânără...”[6]), ”Ce, erea moarte de om?”[7].

Diftongul */oa/* este supus unor fenomene similare de contracție și asimilare în interiorul lanțului vorbirii rapide. În aceeași operă, întâlnim forma *dooșcinci* (pentru *douăzeci și cinci*)[8], unde structura diftongată standard /ouă/ suferă o reducere drastică prin eliminarea elementului semivocalic și fuziunea silabică sub presiunea unui tempo accelerat.

[5] Viviana Gheorghian, Despre reflexii și reflexe în Drumul egal al fiecărei zile, de Gabriela Adameștieanu, Articole din arhiva ALECART, BLOG, FILIT 2018. https://alecart.ro/despre-reflexii-si-reflexe/

[6] ADAMEȘTEANU, Gabriela. Dimineață pierdută. Ediția a III-a. Text definitiv. București: Editura 100+1 Gramar, 1997, p 5.

[7] Ibidem p. 59.

[8] Ibidem p. 9,11,25.

Diftongi ascendenți **(semivocală + vocală)**

La producerea ***diftongilor ascendenți*** elementele vocalice sunt în creștere, primul sunet fiind reprezentat de o semivocală: ***i, e, o, u***.

Tabel 1. Inventar al diftongilor ascendenți în cele două romane

Grup fonetic	**Dimineață pierdută**	**Drumul egal al fiecărei zile**
ia	să iasă, ia, băiatul, aia, viața, iarna, altuia, statuia, să piarză, duduia, femeia, încovoiată, despuiate, âleia, d-aia, abia, înmuiat, vroia, atâția, băiatu, căreia, cheia, trebuia, îndoială, pipăia, să iasă, voia, iad, biata, faianță, iartă, suia, foaia, croia, tăiat, știa, împuia, amiază, ghiorăia, hâpâia, coroiat, trebuia, cheia, ăia, întâia, moțăia, să trăiască, hăpăia, Cristodoaia, tropaia, împăiați, a deraiat, Sinaia, moțăială, rontăiam, piața;	ia, abia, viața, trebuia, băiat, ploaia, iarnă, piața, bătaia, sforăia, gâfâia, încovoiate, iar, stăruia, baia, zguduia, întretăiate, să bănuiască, după-amiaza, retrăia, jupuiam, fiecăruia, atâția, altuia, aceia, nevoia, biata, piatră, iarba, vroia, femeia, pâlpâia, aceia, trăiam, trebuia, statuia, căruia, sporovăială, despuia, sfârâia, aia, faianța, îndoială, fiecăreia, ploaia, răsfoiam, a treia, încovoiat, șovăială;
ie	pieptănat, puie, ieșit, iese, femeie, ierte, vieți, greoaie, cărâie, suie, fâlfâie, cheie, pieziș, baie, miez, tigaie, zbiera, piele, moaie, bietul, ploaie, mie, tramvaie, nevoie, muieri, baie, pieptoasă, bătaie, pierdea, noroaiele, îngăduie, fluierând, ies, boieresc, tropăie, nicăieri, fier, iederă, verzuie, piept, zurlie, să spuie, pipăie, să deie;	trebuie, femeie, ieșit, baie, nevoie, piept, caiet, să pârâie, pierind, amiezii, fluierau, se foiește, șuierat, pierd, vieții, fierărie, caietele, bietul, tramvaie, fraieri, zoaie, piepții, ieri, războaiele, fiert, ieftin, ploaie, tămâie, piele;
io	înduioșat, io, Napoleion, bâtrâior, iote;	creion, veioza, anevoios, sleios, dulăpiorul, io, raionul, înduioșat;
iu	iubeau, iuțeală, ptiu, propriul, memoriu, poleiul, țoiuri, raiu, usturoiul, aiura, pietroiu, doliu, premiu, căsoiu, fotoliu, iute, coiu, război, interogatoriu, Bucureștiu, guguștiuci, soiul, traiu, rechizitoriu, interogatoriu;	Silviu, doliu, propriului, spațiul, ceaiuri, teiul, bâzoiul, iubirea, iubeam, pușiul, fotoliu, derizoriu, uleiul, prezidiu, iute, studiu, bărbată-miu, gineri-miu, convoiului, podium, noroiul, cleiul, aiurea, memoriu;
ea	creastă, găleată, curtean, deal, stea, seară, mireasmă, auzea, ținea, vedea, adineaori, dimineață, treaptă, diseară, să dea, privea, prea, moartea, țeapănă, vremea, curtea, teamă, nea, prea, firească, nimenea, să lovească, gândeam, lingușească, treabă, nu venea, plezneam, lumea, beam, vorbeam, noaptea, pâinea, agresează, să recitească, perfecțiunea, lipsea, închisoarea, părerea, solidaritatea;	avea, spunea, părea, simțeam, seara, venea, vedeam, dimineața, noaptea, spunea, al doilea, sesiunea, obștească, dădea, privirea, asemenea, perdea, auzeam, pierdea, împânzea, fruntea, țeapăn, amintea, rupea, privirea, să creadă, simțeam, mea, zvâcnea, țărănească, ținea, să oprească, credeam;
eo	prinde-o, pleosc; ne-o, de-o, le-o, fleoșc, pleoștit, vreo, vulpeo;	vreo, deoparte, vreodată;
oa	boală, oaie, toate, moară, oală, poartă, mijloace, coate, Doamne, proaspete, duhoare, toată, foarte, goale, nepăsătoare, trecătoare, coaptă, foarfecă, doar, poate, lemnoase, albicioase, merișoare, oamenii, boare, servitoare, îngrijitoare, budoar, dezgustătoare, lavoarele, proaste, răbdătoare, să cunoască, moațele, poartă, zâmbitoare, strălucitoare, soartă, persoana, noastre, noapte, oameni, moarte, cojoace, troace, scoate, moale, obloane, scoasă, poartă, oale, gloabe, mârțoage, toaca, soare, poală, uricioasa, mâncăcioasă, caraghioasă, lucioase, plângăcioasă, farfurioară, surioara, pălărioara;	toate/ toată, noastră, oameni, noapte, școală, doamnă, poartă, șoaptă, ploaie, ușoară, camioanele;

ua	noua, şaua, birouașele, mahalaua, cafeaua, perdeaua, vopseaua, basmaua, ziua;	ziua, cafeaua, basmaua, perdeaua, ploua, podeaua, tejgheaua;
uă	două, piuă, vouă, rouă, nouă, amândouă, douăzeci, plouă, ziuă, patruj-nouă, plouă;	două, nouă, amândouă, douăzeci, ziuă, douăsprezece, ouă, plouă;
uâ	nu s-au găsit;	nu s-au identificat exemple în corpusul consultat;

3.2. Diftongii descendenți

Diftongii descendenți (vocală + semivocală) apar adesea restructurați în secvențele de dialog violent sau alert. În cele două romane discutate, discursul personajelor cultivate tinde să respecte integritatea structurală a diftongilor descendenți din norma literară, pe când în mediul marginalizat din *Dimineață pierdută*, aceștia sunt alterați prin poziționarea în joncțiuni lexicale vulnerabile, cum ar fi utilizarea interjecției *iote* (din *uită-te*) sau *eeee-te*, unde diftongul descendent inițial se monoftonghează din cauza intonației exclamative.

Diftongi descendenți (vocală + semivocală)

În cazul ***diftongilor descendenţi***, elementul silabic precede pe cel asilabic: *ai, au, ăi, ău, âi, âu, eu, ei, ii, iu, oi, ou, ui.*

Tabel 2. Inventar al diftongilor descendenți în cele două romane

Grup fonetic	Dimineață pierdută	Drumul egal al fiecărei zile
ai	mai, maică, ai, haină, numai, cai, plai, pai, taină, dai, hai, vraiște, ceai, rai, deșirai, spaimă, duceai, ditamai, stai, dai, tramvai, haine, mălai, spaima, tai, ziceai, n-ai, trai, erai, faimoasele, evantai, tocmai, nemaidovedind, tainic, tocmai, c-ai, ziceai, m-ai, n-ai, c-ai, haidi, așteptai, stai, maidan, nemaipăsându-ți, nemaivăzând ziceai, să aibă, paișpe, vai, maicii, se vaită, ailantă;	mai, ai, n-ai, Mihai, hai, stai, ce-ai, te-ai, tramvai, m-ai, stai, numai, dai, hai, ceai, ce-ai, l-ai, haine, tocmai, trainic, maică-ta, taică-său, erai, atingeai, balonzaidul, haide, spaima, aibă, ziceai, nemaiîntâmplat, balonzaidul, duceai, nemaiputând, ailaltă, nemaiîndrăznind, nailon, pai, nemaiștiind, haideți, tai, crainicului, traista, ditamai, maimuțelor;
au	au, luau, august, mâncau, sau, dau, stau, cântau, făceau, auzea, tremurau, turnau, spălau, existau, urcau, aveau, operau, declarau, plimbau, erau, n-aveau, chemau, încercau, știau, s-au, erau, scaun, n-au;	sau, au, erau, s-au, dau, stau, făceau, n-au știau, dau, strigau, claxonau, m-au, repetau, așteptau, alegeau, cambrau, înfierau, demonstrau, duceau, strigau, lunecau, împingeau, simplificau, interesau, sunau, intrau, fragmentau, rămâneau, trăgeau, contrastau, cădeau, examinau, uitau, mergeau, lipseau, auzeau, 23 August, hurducau, ajungeau, acopereau, sperau, predau, ziceau;
ăi	clăi, răi, dulăi, hăinuță, săi, văi, măicuță, Vicăi, păi;	păi, tăi, ăilalți;
ău	rău, dulău, tău, călău, său, nătărău, căcălău, Buzău;	rău, tău, taică-său;
âi	pâine, rămâi, căpătâi, mâine, întâi, câine, mâinile, mâini, dintâi, bâjbâi, scârțâi, gâfâi, poimâine, lămâi;	mâinile, întâi, mâine, pâine, rămâi, câine, bâiguite;
âu	pârâu, grâu, frâu, brâu, râu;	râu, râului, brâu;
eu	meu, antreu, procedeu, leu, trofeu, greu, zeu, Dumnezeu, mereu, șemineu, tupeu;	mereu, meu, greu, antreu, liceu, Dumnezeu;
ei	tustrei, vrei, tei, mei, trei, neică, lei, cei, trimite-i; unei, obicei, casei, Ivonei, familiei, alei, soției;	trei, vrei, cei, mamei, unei, femei, mei, mesei, ceilalți, camerei, obicei, lei, urmei, bătrânei, podelei, casei, miresei, fetei, chei, obicei, primei, ferestrei, convenienței, celeilalte, sobei, hainei, închei, actriței, lustrei, scântei, grei, apei,

		Ștefaniei, bucătăriei, fiecărei, nereușitei, apei, umbrelei, istoriei, clipei, toamnei, derbedei, Angliei, Margaretei, somierei, pendulei, palmei, vânzătoarei, hei;
ii	copii, mii, fii, scrii, ştii, întârzii, ochii, banii, copii, vieții, relații, oamenii, bărbații, ochelarii;	ochii, știi, roșii, pașii, umerii, anii, obrajii, alții, genunchii, pereții, serii, după-amiezii, banii, maronii, portocalii, deschiderii, pantofii, ciorapii, ochelarii, sperii, sânii, mă-tii, mușchii, alții, gurii, deservicii, vieții, străinii, lecții, străinii, superiorități, țigării, revelații, butucii, piepții, umerii, banii, nemții, turcii, știi, proporții, proprietarii, mii, farfurii, piepții, cămășii, unii, oamenii, serii;
íu	auriu, fiu, viu, măsliniu, chefliu, știu, târziu, Cișmigiu, alburiu, timpuriu, târziu, viu, vizitiu, pustiu, să fiu, pământiu, grijuliu, verde-portocaliu, zurliu, alburiu, străveziu;	fiu, știu, târziu, viu, cenușiu, alburiu, pustiu, străveziu, pământiu, arămiu, scriu, plumburiu;
oi	roib, noroi, noi, doină, roi, moină, oină, oi, apoi, doi, înapoi, amândoi, nevoi, război, voi, n-oi, joi, greoi;	noi, voi, înapoi, doi, amândoi, moi, nevoi, greoi, război, foi, ploi, noroi, voinice, goi;
ou	ou, tablou, ecou, panou, birou, bou, nou, cadou, erou, radiou, platou, birou, nou;	nou, birou, panou, ou, cadou, ecou, rulou, erou, sacou, cavou;
ui	cuib, pui, lui, cui, puică, încuiba, uite, uită, spui, unui, profesorului, uitat, omului, sufletului;	lui, unchiului, uitat, uitam, uite, orașului, unui, cui, spui, profesorului, balconului, gălbui, televizorului, meciului, lacului, blocului, patului, sfârșitului, destui, geamantanului, dulapului, trotuarului, capului, căminului, scaunului, unchiului, prânzului, uitării, frunzișului;

4. TRIFTONGII CA MĂRCI ALE CADENȚEI VERBALE

Triftongii (grupuri de trei sunete vocalice în aceeași silabă: două semivocale și o vocală) sunt analizați din perspectiva capacității lor de a susține cadența vorbirii. În romanele Gabrielei Adameștieanu, aceștia apar cu predilecție în formele verbale de imperfect (persoana a III-a plural *voiau*) sau în structuri exclamative.

În registrul sub cultivat, acești triftongi suferă mutații prin deplasarea accentului sau prin asimilarea semivocalelor, transformându-se adesea în diftongi simpli. De pildă, forma hibridă *vroia* (rezultată din contaminarea verbelor *a voi* și *a vrea*) prezintă o aglomerare vocalică pe care organele de vorbire ale personajului periferic o rezolvă prin reducerea la un diftong fluid, adaptat unui ritm verbal alert. Astfel, „atomii sonori” structurali se reorganizează sub presiunea stării afective a emițătorului.

Triftongi echilibrați (S - V - S)

Tabel 3. Inventar al triftongilor echilibrați în cele două romane

Grup fonetic	Dimineață pierdută	Drumul egal al fiecărei zile
eau	vorbeau, aveau, erau, ședeau, țineau, dădeau, tăiau, scoteau, doreau, beau, scriau, voiau, trăiau, veneau, râdeau, mureau, ocroteau, molfăiau, ascuțeau, băteau, piereau, cleveteau, ieșeau, vedeau, vorbeau, priveau, veneau, auzeau, reușeau, pluteau, mergeau;	pândeau, credeau, plăteau, stăteau, ieșeau, veneau, rămâneau, auzeau, treceau, vedeau, vorbeau, începeau, puteau, dădeau, păreau, priveau;
eai	ziceai, aveai, puteai, spuneai, vedeai, n-aveai, auzeai, credeai, simțeai, cunoșteai, atingeai, vorbeai, puneai, dedeai, zăreai;	puteai, simțeai, cunoșteai, vorbeai, aveai, spuneai, puneai, dedeai;
iai	voiai, vroiai, contrariai;	vroiai;
iau	iau, trebuiau, voiau, dăruiau, scânteiau, înghesuiau, pâlpâiau, țiuiau, chirăiau, mă speriau, colcăiau, înșiruiau, șiroiau, știau, se foiau, bănuiau, scânteiau;	știau, întârziau, țârâiau, bâzâiau, scânteiau, vuiau, trăiau, scriau, înghesuiau, chirăiau, mă speriau, colcăiau, înșiruiau, șiroiau, știau, se foiau, bănuiau, scânteiau;
oai	boieroaică, leoaică, cafegioaică, pufoaice;	boieroaicei, mahalagioaică, grecoaică, burghezoaico, unguroaica, nemțoaica;

Triftongi asccendenți (S -S -V)

Tabel 4. Inventar al triftongilor ascendenți în cele două romane

ioa	tăioasă, creioanele, lăcrimioară, aripioară, inimioară, bătăioasă, mângâioasă, lămâioară, taioare;	cleioasă, soioasă, tăioasă, creioanele, unduioasă, uleioase;
eoa	pleoapele/pleoapelor;	pleoapele, pleoape, pleoapelor;

5. HIATUL ȘI DINAMICA FLUIDITĂȚII RITMICE: ELIZIUNEA ȘI CONTRACȚIA

Hiatul reprezintă întâlnirea a două vocale alăturate care fac parte din silabe diferite. Din punct de vedere fiziologic și acustic, hiatul solicită un efort muscular suplimentar din partea organelor de fonație, motiv pentru care limba română vorbită tinde în mod natural să îl evite prin diverse strategii segmentale și suprasegmentale. În proza adamesteană, dinamica evitării sau menținerii hiatului constituie un instrument stilistic de prim rang.

Hiat din vocale diferite

Tabel 5. Inventar al hiaturilor din vocale diferite în cele două romane

Grup fonetic	Dimineață pierdută	Drumul egal al fiecărei zile
a–i	înainte, aici, aicea, haina, da-nainte, cailor, înaintează, dinainte, naivă, raiu, nainte, naiva, naivitate, mozaicu, Nicolaid, cailor;	aici, înainte, hainele, dinainte, aicea;
a–e	aer, aerul, aeroplane, aerului, dumneaei, aerisită, maestră, aere, maestrului, aerian, să aerisească, Nicolae;	aerul, aer, aerisească, aeroportului;
a–u	scaun, aur, aude, să caute, autoritar, automat, repauzează, automobilul, aude, scaun, auriu, totdeauna, auzit, audă, aurii, scaunele, precauție, adaugă, auzi, pauze, auriu, auzind, auditiv, repauzeze, Austria, cauză, cauzalități, autentic, tezauriza, auzit, laude, laurii, adaug, auspicii, aurite, audiență, claustrată, autocritic, auz, menopauză, flaușată, cauți, gaura;	scaun, aud, aude, auzit, cauza, caut, caute, pauze, auzisem, întotdeauna, dintotdeauna;
a–o	adineaori, haosul, laolaltă, haotică, adăogită, Scaraoțchi, laolaltă;	haosul, adineaori, laolaltă, haotică;
ă-o	adăogită;	nu s-au identificat exemple în corpusul consultat;

ă–i	trăise, găini, a trăit, sforăiturile, șovăise, bătăile, străinătate, trăim, lipăind, șovăitor, străinătățuri, străin, ronțăind, străină, găinațuri, odăile, flocăit, fleșcăită;	trăisem, șovăind, bătăile, mormăit, străină;
ă–u	băut, răutate, împăuneze, căutau, găurit, năucit, adăugat, răului, băuturi, dinăuntru, gărgăuni, grăunte, dânăuntru, dinăuntru, înlăuntrul, să-i dăuneze, răul, răutăți, băutură, înăuntru;	băut, răutate, înăuntru, năucită, căutând, adăugat;
â–u	râurile;	râul, râului, brâul;
â–i	țârâitul, fășăitul, gâfăind, bâjbâind, zgâlțăindu-i, scârțâit, gâfâind, târâindu-și, zgâiți, fâlfâitul;	bâjbâind, gâfâind, țârâitul, târșâindu-și, bâzâitul, scârțâitul, fâlfâitul;
e–a	neajutorată, neașteptată, neatentă, neapărat, neavând, neastâmpăratul, neanunțată;	ideală, neașteptat, neașteptată, realitate, reamintesc, realizat, reabilitat, realul;
e–ă	nu s-au identificat exemple sigure în corpusul consultat;	nu s-au identificat exemple în corpusul consultat;
e–o	neom, neobișnuită, greoi, neonorate, Napoleon, deodată, alteori, uneori, preotului, neorânduială, neobservată, deosebit, neobrăzată, adeseori, deochi, teoria, deosebire, rareori, preocupată, îndeobște, deopotrivă, stereotit, a teoretiza, neobosite, preoții, neonorabilă, deopotrivă, câteodată, îndeosebi, stereotipe, teoreticianul, neomenesc, creolină, neonorate, deochi;	deodată, uneori, deoparte, neobservat, neobișnuit, preocupat;
e–u	reușeau, Reuniunea, Europa, european, vreuna, împreună, a reușit, careuri, neurastenie, a fleurat, zmeurii, șemineul, va reuși, reușește, neutralitatea, greutate, neurastenia, bojdeucile, îngreunează, defileul, pneumonie, euforie;	reușit, reușea, reușeam, reuși, reușită;
e–i	treiștrei, discuției, prăvăliei, soneriei, respirației, copilăriei, fotografiei, familiei, soției, rochiei, opoziției, ocupației, situației, imaginației, informației, persecuției, tranziției;	neintrat, etanșeitate, sleită, neimaginat;
e–î	bineînțeles, neîncredere, neîndemânatică, neîndrăznind, neînțeleasă, neîntrerupt, neîncrezătoare, neîngrijite, neîndoielnic, reîmprietenire, reîntorși, reîmpăcaseră, neîndemânare, neînsemnat, neîndemânarea, neîncetate, să se reîntoarcă, neînsoțită;	bineînțeles, neînțeles, neîndemânatic, neîncredere, neîncetat;
i–o	pensionari, perfecționase, fiorul, serios, Coriolan, medalion, liotă, pension, radio, studiolul, furios, rațional, tradițional, peșior, camionul, curios, ghinion, biblioteca, comisionarul, ambițios, convenționale, ceremonios, orgolios, deteriorează, atenționat, fanarioți, interior, biografia, pensionară;	pensionari, serios, radio, curiozitate, bibliotecă, creion, biblioteca, misterioase, mediocru, congestionat, gladiole;
i–u	chipiul, Ioaniu, hârtiuță, pensiune, pălăriuță, pardesiul, lambriuri, tensiunea, profesiune, știută, suspiciunile, triumf, a știut;	sancțiune, sesiune, neștiută, suspiciune, triumfătoare, știute, afecțiunea;
i–a	seria, prăvălia, colonial, coșmelia, știa, negustoria, vorbăria, hârtia, stângăcia, muchia, farfuria, dihania, ăștia, Rusia, România, chiria, admirația, butelia, linia, venețiană, pramatia, refugiați, persian, promoția, știa, pensia, ziarul, bucătăria, zbanghia, speriata, știam, copilăria, înfuria, argintăria, situația, știam, albia, imediat, pușcăria, stația, soneria;	Letiția, hârtia, bucătăria, familia, situația, fotografia, știa, Cornelia;
i–e	pardesie, lenjerie, bucătărie, croitorie, mie, clientele, primărie, cartier, vie, prieteni, aprilie, știe, energie, sonerie, gospodărie, cununie, cutie, complicație, grijulie, bucurie, hârtie, infermerie, pensie, sufragerie, precizie, fiecare, știe, se sperie, clienți, pușcărie, barbarie, datorie, vietate, viclenie, condiție, fotografie, familie, situație, prieteni, condiție;	bucătărie, hârtie, bucurie, familie, situație, fiecare, noptieră, emoție;
o–a	nu s-au identificat cuvinte;	coagula, coaliție, culoar.

o–i	foile, a voit, nevoile, croitor, clarvoință, croitorii, boicotând, răuvoitor, eroism;	foșoituri, îndoite, voită, croite, șiroitor, voise, îndoituri, noițe, voință, croitoreasă, foile, voind, răsfoindu-mi, egoiști;
o–e	poetul, incoerent, o poezie, poesiile, coerente, coerența, poetei, poetică;	coerentă, coeficient, proeminența;
o–u	platouri, platoul, bibelouri;	carouri, radioul, noul, panouri, platouri, noutăți, furoul, cavourilor, stiloul, hublouri;
u–a	a luat, lua, luase, tualetă, individualitate, continuare, situațiile, accentuată, situația, continua, actual, inavuabilă, nuanțe, insinuațiuni, punctualitate, continuam, luate, au accentuat, avuabilă;	continuat, continua, situația, trotuarul;
u–ă	luăm, continuăm;	luăm, continuăm;
u–e	siluetă, influențat, o șuetă, să continue, să evalueze, influențe, desuetă, influențabilă, Suedia, congruența, atenuez;	siluetă, influențat, șuetă, continue;
u–i	ar trebui, dăruită, obișnuită, obișnuitul, uguit, păsuirea, se dezlănțuise, dezvăluire, dezvăluie, închipuirea, stăruitor, huruitul, instruită, ticluit, sfătuitor, zguduit, intuind, încercuirea, bubuitor, învinuirea, încartiruit, bănuitor, cheltuim, obișnuim, străduiești, ghemuit, lustruită;	obișnuit, împăciuitor;
u–o	afectuos, respectuos, maiestuoși, dezastruos, fastuos, dezastruos, afectuoși;	monstruos, monstruoasă, somptuos;

Tabel 6. Inventar al hiaturilor din aceeaşi vocală în cele două romane

Grup fonetic	**Dimineață pierdută**	**Drumul egal al fiecărei zile**
a–a	supraaglomerare,	supraaglomerate;
e–e	idee, agreez, feeric, a reechilibrării, clișeele, procedee, liceenii;	idee, alee, creez, licee, liceeni, neexplicat, reexaminările;
i–i	viitorul, ravagiile, fiind, pălăriile, condițiile, proporțiile, necuviincioase, sfiiciunii, comentariilor, explicațiile, principiile, muchiile, știind, necuviința, nemaifiind, fotoliile, discuțiile, grațiilor, datoriile, hemoragiile, întârziind, fiisese, bijuteriile, unghiile, mojiciile, știința, radiațiilor;	cuviincios, lecțiile, conștiincios, neștiind, încuviințăm, liniile, draperiile, nemaiștiind, fotografiile, doctoriile, unghiile, injecțiile, știind, gratiile, rochiile, hârtiilor, pretențiile;
o–o	dooșcinci, dooșpatru, dooj-de (lei), alcool, prooroc, proorocește;	alcoolul, coordonare;

5.1.Strategii populare de evitare a hiatului (eliziunea și contracția)

În ***Dimineață pierdută***, eliziunea (suprimarea vocalei finale a unui cuvânt înaintea vocalei inițiale a cuvântului următor) este utilizată sistematic pentru a reproduce fluența gâfâită a vorbirii personajelor și adaptarea lor la mediul stradal. Întâlnim structuri elidate grafic care evită hiatul neplăcut auzului popular:

- „p-ormă” în loc de *pe urmă* – eliminarea vocalei neutre pentru asigurarea unui flux neîntrerupt;
- „d-atunci” în loc de *de atunci*, respectiv „d-aci”, ”p-aci”, „p-aciia” – forme care cumulează eliziunea cu alungirea dialectală a vocalei finale;
- „un-să” în loc de *unde să*: „...nici nici un-să te miști...”;
- „bietu'”, „băiatu'”, „omu'” – apocopa vocalei finale a articolului hotărât înaintea unei pauze sau a unui cuvânt accentuat: „Bietu' frati-su...”.

Prin aceste fenomene, hiatul este anulat complet, lăsând locul unei articulări directe, de tip sinereză extinsă la nivel sintactic.

În ***Drumul egal al fiecărei zile***, strategiile de evitare a hiatului sunt mai puțin marcate popular decât în Dimineață pierdută. Ele apar mai ales ca forme curente ale oralității narative și ale dialogului familial, fără a construi un sociolect periferic în sens strict:

- „De-atunci” în loc de ”de atunci” și „De-aceea” în loc de ”de aceea” – contracții ce au rolul de a reduce contactul vocalic la graniță de cuvânt;
- „pe-o parte” în loc de ”pe o parte” și „pe-a doua zi” în loc de ”pe a doua zi” – eliziuni produse la contactul dintre prepoziție și elementul vocalic următor;
- „n-am”, „n-aveam”, „c-au”, „s-au”, „m-am”, „mi-am” – contracții ortografice frecvente, integrate în fluxul monologului interior și al rememorării.

Prin comparație cu *Dimineață pierdută*, unde formele precum „p-ormă”, „d-aci” sau „un-să” individualizează o oralitate populară vizibilă, în *Drumul egal al fiecărei zile* eliziunea funcționează mai discret, ca mecanism de fluidizare a enunțului și de apropiere a prozei de ritmul rostirii cotidiene.

6. CONCLUZII

Inventarul fonetic al celor două romane analizate arată că grupurile vocalice nu au aceeași funcție în toate registrele prozei adameștene. În limitele unei analize bazate pe textul scris, diftongii, triftongii și hiaturile pot fi urmăriți atât ca forme ale normei fonetice și morfologice, cât și ca indici ai ritmului narativ, ai oralității și ai construcției vocilor ficționale.

În *Dimineață pierdută*, materialul inventariat indică o vizibilitate mai mare a formelor oralizate și a reducerilor specifice vorbirii populare: monoftongări, contracții, eliziuni și apocope. Exemplele de tipul „erea”, „dooșcinci”, „p-ormă”, „d-atunci”, „d-aci”, „un-să”, „bietu’”, „băiatu’”, „omu’” nu trebuie citite ca simple accidente grafice, ci ca procedee de individualizare a rostirii personajelor, în special a discursului Vicăi Delcă. Totuși, valoarea lor rămâne una stilistică și textuală, nu una acustică propriu-zisă, deoarece analiza se întemeiază pe reprezentarea grafică a vorbirii.

În *Drumul egal al fiecărei zile*, aceleași fenomene vocalice sunt mai puțin spectaculoase și mai puțin marcate sociolectal. Diftongii și triftongii apar preponderent în forme verbale, nominale sau adjectivale integrate în norma limbii literare, iar hiatul este adesea menținut în lexeme cu structură cultă sau abstractă. Eliziunea și contracția există și aici, dar formele de tipul „De-atunci”, „pe-o parte”, „n-am”, „c-au”, „s-au” sau „pe-a doua zi” funcționează mai ales ca mecanisme de fluidizare a frazei și de apropiere a narațiunii de oralitatea curentă.

Prin urmare, diferența dintre cele două romane nu constă în prezența sau absența absolută a diftongilor, triftongilor ori hiaturilor, ci în distribuția și funcția lor. *Dimineață pierdută* valorifică mai intens potențialul expresiv al abaterilor și al contracțiilor populare, în timp ce *Drumul egal al fiecărei zile* păstrează o articulare mai controlată, adecvată introspecției Letiției Branea și ritmului interiorizat al memoriei.

Contribuția articolului constă, astfel, în trecerea de la inventarul fonetic la interpretarea prudentă a funcției sale stilistice. Grupurile vocalice nu sunt tratate ca dovezi izolate, ci ca elemente recurente care susțin diferențierea vocilor, alternanța dintre oralitate și discurs cultivat și tensiunea dintre exterioritatea socială și interioritatea personajului. Rezultatele trebuie însă înțelese ca observații asupra textului literar scris, pentru concluzii de ordin fonetic-acustic ar fi necesară o cercetare separată, bazată pe material oral sau pe lecturi înregistrate.

BIBLIOGRAPHY:

1. ADAMEȘTEANU, Gabriela. Dimineață pierdută. Ediția a III-a. Text definitiv. București: Editura 100+1 Gramar, 1997.
2. ADAMEȘTEANU, Gabriela. Drumul egal al fiecărei zile. București: Editura Eminescu, 1978.
3. CORLĂTEANU, Nicolae; ZAGAEVSCHI, Vladimir. Fonetica. Chișinău: Editura Lumina, 1993.
4. GHEORGHIAN, Viviana. „Despre reflexii și reflexe în Drumul egal al fiecărei zile, de Gabriela Adamesteanu". Articole din arhiva ALECART, BLOG, FILIT, 2018. https://alecart.ro/despre-reflexii-si-reflexe/
5. ROSETTI, Alexandru. Introducere în fonetică. București: Editura Științifică, 1957.
6. VASILIU, Emil. Fonologia limbii române. București: Editura Științifică, 1965.
7. ZAGAEVSCHI, Vladimir. Fonetica pentru lingviști și lingviștii despre fonetică. Limba Română, Anul XV, nr. 4, Chișinău, 2005.

A STUDY OF SEXUAL SUBJUGATION – EUSTACIA VYE

Alina Tudorache
PhD Student, "Transilvania" University of Brașov

Abstract: *This paper explores the representation of sexual subjugation and female resistance in Thomas Hardy's The Return of the Native, focusing primarily on the tragic figure of Eustacia Vye. The study examines the complex interplay between gender, marriage, social expectations, individual desire and determinism within the restrictive framework of Victorian society. Particular attention is devoted to the ways in which patriarchal structures, social conventions and environmental constraints contribute to the marginalisation of women and the suppression of their aspirations. Through a detailed textual analysis, the research investigates Eustacia's struggle to assert her individuality and autonomy in a world governed by rigid moral codes and an inexorable fate. The paper further analyses the institution of marriage as both a social mechanism of control and a catalyst for personal tragedy, highlighting the contrasting motivations that drive the novel's principal characters. The relationship between Eustacia Vye and Clym Yeobright is interpreted as a dramatic confrontation between romantic idealism and social reality, revealing the incompatibility between personal fulfilment and societal expectations. Moreover, the study explores Hardy's modern conception of tragedy, emphasising the role of psychological complexity, emotional conflict and existential suffering in shaping the destinies of his protagonists. The findings demonstrate that Eustacia Vye embodies a profound critique of female subordination, while simultaneously illustrating the limits imposed upon individual agency by social and metaphysical forces. Ultimately, the paper argues that Hardy presents Eustacia not merely as a victim of circumstance, but as a tragic heroine whose rebellion against oppression confers dignity upon her suffering and elevates her to a position of enduring literary significance.*

Keywords: *Eustacia Vye; sexual subjugation; Victorian society; female resistance; tragic heroine.*

In the *Return of the Native*, Thomas Hardy highlights the dysfunctional institution of marriage in the *Victorian era* and how men and women are involved in this process. Moreover, his marital experiences are reflected in the novel. As in the case of Clym Yeobright and Eustacia Vye, his marriage failed even if his relationship with Emma Gifford was based on pure love. He emphasizes the idea that love is not enough to have a happy marriage and that the influences of society and the environment are very important.

Egdon Heath[1] gets into relief the attempts of Thomasin Yeobright, Eustacia Vye, Damon Wileve and Clym Yeobright to secure a strong marriage. But, as we know we have to deal with strong characters who cannot fulfil their wishes, marriage in some cases acts like an enemy, leading them to a tragic ending.

For instance, marriage is different for Hardy`s protagonists. Clym hopes he will gain more stability and support from his marriage with Eustacia, besides love. In contrast, for Eustacia marriage represents a way to escape from Egdon and have a beautiful life in Paris. Damon uses marriage to make Eustacia jealous, while Thomasin desires a pure, traditional marriage, having children and living in a harmonious atmosphere.

The individual relationships in society are consequential and relevant in the delineation of marriage throughout the novel. Eustacia, for example, encourages herself and tries to overrule the often-strange norms of a puritanical and conservative class, but her attempts are in vain, because she is fated to destruction.

In Hardy`s universe, the ones who accept society`s rules and act in good faith prosper and survive. Diggory Venn and Thomasin symbolize a triumph in *The Return of the Native*. They escape

[1] *Egdon Heath* is the fictional heathland that forms the principal setting of Thomas Hardy's *The Return of the Native*. Serving both as a physical landscape and as a symbolic force, it embodies the timeless power of nature, social isolation and inexorable destiny, exerting a profound influence upon the actions, aspirations and ultimate fates of the novel's protagonists.

from the tragic and pessimistic world which Hardy exposes, because they admit their status and mould it on Egdon`s rules. The observer apparent in Venn`s character has an important role. He knows everything and sometimes acts to warn the others about the negative effects of their follies. He is a simple man, but he is very clever and shrewd.

Diggory is the local seller of red paint, and he is always covered with red colour. His appearance may be associated with Egdon Heath, because he has a mysterious appearance and the red colour may suggest tragedy and despair. Thomasin Yeobright represents the portrait of the traditional woman who desires a paternal husband; her first attempt with Damon fails, because he does not love her and uses Thomasin as an instrument to test his attraction for Eustacia and make her jealous. Then, she accepts Diggory, a man who really loves her and they get married.

Another important facet of the institution of marriage is the protagonists` image in society. For example, Mrs Yeobright sees in Damon and Eustacia the contrast between them and her son and nephew; she knows that Thomasin would not be happy with Damon, because he is an adventurer who would exploit her naivety.

On the other hand, the relationship between Clym and Eustacia confuses Mrs. Yeobright. She desires that her son have a strong and long career, and she has high ambitions for Clym, to succeed and marry a suitable girl. When she finds out that Clym wants to get married to Eustacia, she suffers and tries to convince her son that she is beneath him. At the same time, she feels that another woman takes her place in Clym`s heart: "*he was a part of her...their discourses were as if carried on between the right and left hands of the same body*." (RN, 193)

D. H. Lawrence, interestingly, neglects to draw the obvious analogy between the intense, binding relationship of Clym and his mother and that of Paul and Gertrude Morel in his recently completed novel *'Sons and Lovers'*[2]. The parallels are strongly apparent. Like Gertrude Morel, Mrs Yeobright has an enormous experience of life and dreams that her son will follow to a successful vocation. Having herself "come down" somewhat in life, as "a curate`s daughter who had once dreamt of doing better things", Mrs Yeobright opposition to Eustacia parallels Gertrude Morel`s resentment of Miriam. Although Mrs Yeobright invokes Eustacia`s past reputation, calling her "the hussy" (RN, 197) as the reason for her powerful dislike of the girl, we are made to feel that, as we do in Lawrence`s novel, this rationalization simply conceals an innate antagonism toward anyone who competes for her son`s love.

Getting married to Eustacia, Clym makes the break and takes decisive action, which Paul Morel cannot do while his mother lives, and as a result is severed not only from his mother, but from his own being. The closeness of their bond, their love which "in its absolutely indestructible form... reaches a profundity in which all exhibition of itself in painful", (RN, 192) cannot withstand the challenge of the interloper. The division between them passes beyond articulation; speech is no longer a valid form of communication:

"He kissed her cheek and departed in great misery... . The position had been such that nothing more could be said without, in the first place, breaking down a barrier' and that was not to be done". (RN, 214)

[2] D. H. Lawrence. *Sons and Lovers*. Harmondsworth: Penguin, 1974.

Figure 1. Eustacia Vye and Clym Yeobright, whose marriage epitomises the conflict between romantic aspirations and social reality

Mrs Yeobright has a tragic ending; she is defeated by her own folly, Eustacia`s fatal and vague indecision and lastly, by the force of the Supreme Will. In his *Study of Thomas Hardy*, Lawrence considers Mrs Yeobright as an "old rigid pillar of the system"[3], recognizing that she is an exceptional individual: "the pressure on her is too great. She is weakened from the inside also, for her nature is non-conventional; it cannot own the bounds." (S, 415)

In one respect, Mrs Yeobright has something in common with Eustacia; both have a strong determination to fulfil their purposes – Mrs Yeobright`s desperate desire to retain the bond with her son and Eustacia`s craving to escape Egdon. Both are powerful, strong-minded and fight for their desires. The intensity of their feelings goes beyond the common place, and it separates and destroys them.

Clym glorifies his mother`s nature; he dwells on the fact that she was never malicious even in anger and retained the " meekness of a child"(RN,329) beneath her mantle of pride. Even in his final loneliness after Thomasin`s marriage to Venn, his thoughts return to his lovely mother: "she was the sublime saint whose radiance even his tenderness for Eustacia could not obscure." (RN, 404)

Clym rounds on Eustacia, denouncing her as his mother`s murderer in the ranting rage of a madman. Ian Gregor says that

“The climatic confrontation scene between Eustacia and Clym lacks the emotional intensity which Hardy desired largely, because there has never been any intensity of feeling between them in the first place. Its absence has been marked only by the vehemence of Mrs Yeobright`s opposition”.[4]

The only genuine feeling we witness within the couple occurs at their parting, when the shaken and trembling Eustacia cannot tie her bonnet strings, and Clym does so, resisting her for once unconscious charm and remaining harshly judgmental and detached. In this vignette is captured the essence of this thwarted relationship.

Clym has a good image on the heath, and the local people identify in him a smart and educated man. In his dialogues with the local rustics, he explains why he has forfeited a 'successful' and financially secure career as a diamond merchant: “My business was the idlest, vainest, most effeminate business that ever a man could be put to.” (RN, 175)

[3] D.H. Lawrence. *Study of Thomas Hardy*. Phoenix. Hardmondsworth:Penguin,1978, p.415
[4] Ian Gregor. *The Great Web The Form of Hardy`s Major Fiction*, London: Faber and Faber,1974, p.97

Thomas Hardy is gentler about the idea that Clym could educate the Egdon "eremites" and suggests that they already possess a firmer grasp of social realities than their would-be tutor. "Tis good-hearted of the young man...But, for my part, I think he had better mind his business." (RN, 175-176). With the quiet irony of a practiced observer of human nature Hardy comments:

"To argue upon the possibility of cultured before luxury to the bucolic world may be to argue truly, but it is an attempt to disturb a sequence to which humanity has been long accustomed". (RN, 177)

Nonetheless, Clym`s Promethean urge to bring the light of intellectual aims to the dark ignorance and unquestioning complacency of rural placidity is appreciated by the author. His sacrifice of his career for the benefit of his fellow-creatures may not be a proportionate action, nor designed to bring the decent and comfortable rewards of happiness and mediocrity, yet Hardy finds it in some respects admirable, symbolically linking Clym to those outside the range of the average man and worthy of prophets, priests and kings.

"Was Yeobright`s mind well-proportioned? No. A well-proportioned mind is one which shows no particular bias; one which we may safely say will never cause its owner to be confined as a madman, tortured as a heretic, or crucified as a blasphemer. Also, on the other hand, that it will never cause him to be an applauded as a prophet, revered as a priest, or exalted as a king." (RN, 177) Another important aspect concerning feminine tricks is the manner which Eustacia chooses in catching Clym`s attention. She plays with the Native`s mind trying to keep her image fresh and be more desirable. From the moment he comes back to the heath, she follows him everywhere, always knowing his steps and trying to create illusions in Clym`s mind. Eustacia knows that she is a beautiful, charming woman and cleverly uses her advantages. When she hears the locals speaking about ' the lovely pigeon pair' and his returning, she is anxious and exploits all her resources to meet him; suddenly, Damon is no longer important to her, and she is enchanted by the fresh Parisian air brought by Clym. It shows her determinism and willingness to escape Egdon Heath.

To put her plan into practice, first she manipulates the little boy Charlie, who loves her and whose naivety she could use. She obtains his role in the party-play organized by the locals in celebration of Clym`s returning. The signal fire also illustrates her tricky attitude; excepting some persons, all the locals from the heath consider her to be a witch, who makes spells using the power of the fire. This thing helps her, because it keeps the outsiders at a distance and she could put her plans into practice: her secret rendezvous with Damon and Charlie`s influence. Moreover, Hardy exploits everything in presenting Eustacia`s nature: tradition, superstition and nature represent great instruments and clues in defining his characters.

Being a tragedy of passions and motivations, Hardy portrays this conception in the *Return of the Native.* It is a tragedy of ordinary human motivations and impulses; the evens move inevitably from these causes to the tragic climax.

The plot is tightly organized and avoids ramifications. Hardy concentrates on the development of necessary themes and tensions. In 1878 he articulates his definition of tragedy which evokes the new direction that his novel can take:

"A Plot, or Tragedy, should arise from the gradual closing in of a situation that comes of ordinary human passions, prejudices and ambitions by reason of the characters taking no trouble to ward off the disastrous events produced by the said passions, prejudices, and ambitions".[5]

As his definition illustrates, Hardy focuses on the tragedy of character. His characters are very strong, and each has special unique features, emotions, ambitions and temperament. He attempts a modern analysis of universal personality characteristics and shows how they could lead to disaster. Tragedy results directly from actual flaws of personality; or follows from emotions and ambitions not intrinsically censurable, but incapable of satisfaction. This approach to the tragic theme seems to successfully demonstrate its lesson- the dignity and value of suffering people.

[5] Hardy, Emily Florence. *The Early Life of Thomas Hardy: 1840-1891,*1928, p.157.

In the *Return of the Native*, the main protagonists are Clym Yeobright, Eustacia Vye and Damon Wildeve. Each of them has a defined purpose and their interests and wishes govern the plot`s evolution.

Damon Wildeve is the local innkeeper and he is nicknamed "lady-killer". His driving force is his persistent desire, as he admits from the start:

"...the curse of inflammability is upon me, and I must live under it, and take my any snub from a woman. It has brought me down from engineering to inn-keeping: what lower stage in has in store for me I have yet to learn". (RN, 71)

He will learn that this flaw unavoidably leads to his downfall. The extraordinary physical attraction of Eustacia Vye leads him on. His craving for her never leaves him, whatever the circumstances, and thus he reiterates the same tragic mistake of returning to her with tedious regularity.

Even if they have not met for a year, and Damon is engaged to Thomasin, he comes to Eustacia in answer to her signal fire, to take her away. When he encounters Eustacia at the dance, he cannot resist her (although they are both married) and he starts to chase her once more.

Damon is with Eustacia when Mrs Yeobright comes to her son`s house, having reconciliation thoughts. Eustacia hesitates to open the door because Damon was there and the misfortune falls first on Mrs Yeobright, then on Clym`s marriage.

Wildeve`s character is more complex than appears at first sight. His sensual nature might have prevented rather than precipitated the tragedy, by satisfying Eustacia`s sensual urges. However, his personality is incomplete; he acts on impulse and in response to external stimuli, never through logical motivation or foresight. Even his sensual impulses are inconsistent. He has no sooner made sure of Eustacia`s love than he leaves her for Thomasin. Much later he explains the reason:

"It was a mere interlude. Men are given to the trick of having a passing fancy for somebody else in the midst of a permanent love, which reasserts itself afterwards just as before...". (RN, 335)

But his 'permanent love' for Eustacia is no more than this:

"I have my times and my seasons. One moment you are too tall, another too...melancholy, another too dark, another I don`t know what, except that you are not the whole world to me that you used to be, my dear." (RN, 97)

Eustacia is aware of these facets of his nature, his intermittent love, his incompleteness and never gives herself wholly to him. His persistence in pursuing his hopeless love brings tragedy to both of them. Wildeve`s fluctuating emotions are partly explained by the fact that he rarely has an inner motivation. Eustacia calls him "a cloud of common fog, a chameleon." (RN, 72)

D.H. Lawrence describes him as "slighty and unhappy, attracted always from the outside and never from within...He is an eternal assumption."[6] Hardy suggests a feature of Wildeve`s character which helps to explain this behaviour towards Eustacia. Wildeve is a romantic:

"... he was at this moment in a delirium of exquisite misery. To clasp as his for five minutes what was another man`s through all the rest of the year, was a thing he of all men could appreciate". (RN, 30)

His romantic tenderness is also developed by the way he designs to see Eustacia again after her marriage.

In many ways Wildeve does not measure up to Eustacia. His blunders usually reveal this fact to her. For example, on their first meeting Eustacia accepts to light the signal fire because she taught Damon refused Thomasin on her account. Wildeve`s misfortune comes from his deficient nature and his lack of a solid personality. His character is a mixture of immature romanticism, fear, selfishness and a violent reaction against the opposition. All his negative features help him only to drag down all around him; his awkwardness, his unworthiness and his betrayals hinder his attempts to win Eustacia, which is the central motive through the book.

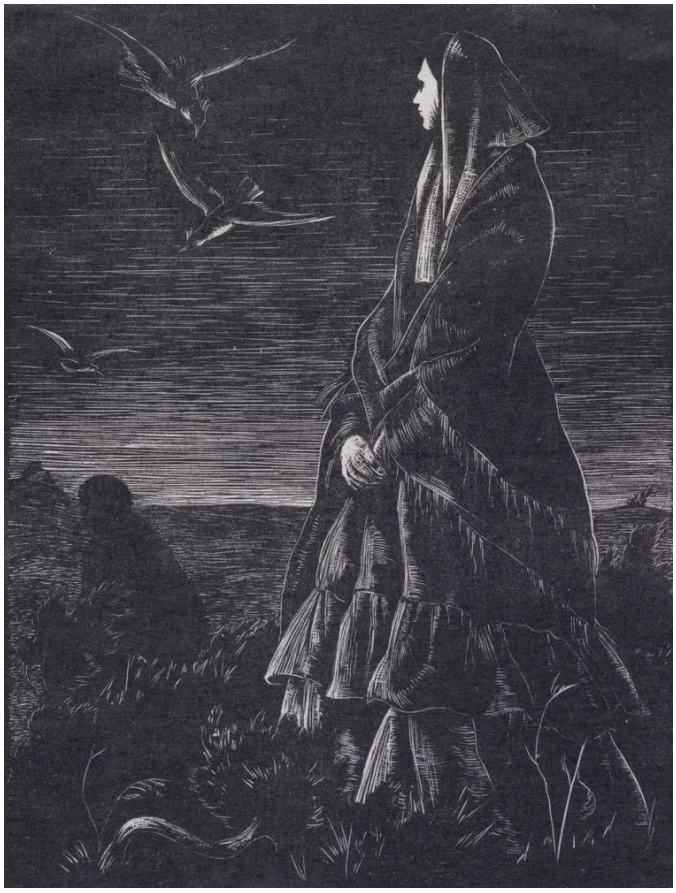
Eustacia Vye is a complex character, and her qualities more or less lead her to a tragic ending. Her romantic nature, which is a result of her ancestry, her early experience and her great capacity for

[6] D. H. Lawrence. *Six Novels of Thomas Hardy and the Real Tragedy*, p. 52

life and love conduct her to inexorable destruction. Her romantic feature is partly explained by her origins. Her father was a Corfiote bandmaster and her mother the self-willed daughter of a ship-captain. The memories of a gay childhood in Budmouth and her sudden banishment to the lonely Egdon Heath affect her.

“Thus it happened that in Eustacia`s brain was juxtaposed the strangest assortment of ideas from old time and from new. There was no middle distance in her perspective: romantic recollections of sunny afternoons on an explanade, with military bands, officers and gallants around stood like gilded letters upon the dark tablet of surrounding Egdon. Every bizarre effect that could result from the random intertwining of watering-place glitter with the grand solemnity of a heath, was to be found in her”. (RN, 78)

Figure 2. Artistic representation of Eustacia Vye, the tragic heroine of Thomas Hardy's The Return of the Native



Hardy`s image of a romantic temperament wheedles Eustacia no more than Wildeve. It is the judgment of the realist on the excess of late romanticism. Her romantic inclination is emphasized when she finds herself unexpectedly with Clym; at this time, she pouts: "I wish I had known that you would be here alone, she said seriously and that we were going to have such an idle pleasant time as this." (RN, 242)

She dreams of the romantic delight of anticipation to be added to the pleasure of an actual encounter. Moreover, her sentimental spirit helps to decode her "sudden fits of gloom", which Hardy refers to as "one of the phases of the night side of sentiment which she knew too well for her years." (RN, 76)

Her anger shows a sentimental melancholy brought about by Wildeve; when her lover claims that his renouncement is due to impulse, not desire, she says, "Indeed, I think, like you to desert me a little once now and then. Love is the dismallest thing where the lover is quite honest." (RN, 96)
Eustacia and Damon are drawn to one another by a common sentimentalism of temperament. She knows very well Wildeve`s flaws of character, but her intense pathos counteracts this:

“Whenever a flash of season darted like an electric light upon her lover-as it sometimes would-and showed his imperfections, she shivered thus. But it was over in a second and she loved on.” (RN, 73-74)

The romantic colouring of Eustacia could be observed when she shares with Damon the same sentimental signals of attraction and reluctance. Firstly, when she realizes she may lose him to Thomasin, she unexpectedly decides that he must return to her.

“The man who had begun by being merely her amusement and would never have been more than her hobby but for his skill in deserting her at the right moments, was now gain her desire. Cessation in his lovemaking had vivified her love”. (RN, 109)

But then, at the very next meeting, when Thomasin seems to have given him up, Eustacia acts against him.

She does not destroy her romantic vision of love when she recants Damon. She just simply replaces him with Clym Yeobright. In her vision, Clym is a romantic hero, her match in physical beauty and qualities, an educated man who has experienced Paris, which is a symbol of the great life that she desires. Clym is Eustacia`s final expectation, a fresh reinforcement in her fight against depression and complete disillusion. Eventually, she understands that Clym is the opposite of what she thought him to be. In the author`s anti-romantic vision, the mere fact of Eustacia`s sentimental nature makes her vulnerable in fighting her destiny: her romantic view of life blinds her, to the real human condition. Her imaginary desires are bound to be frustrated and lead to despair and death.

The stability of her romantic disposition is highlighted by her lust for life. Hardy creates Eustacia to be a ruler of men; she is gifted with many masculine traits: “Her high gods were William the Conqueror, Strafford, and Napoleon Bonaparte."; "She seldom schemed, but when she did scheme, her plans showed rather the comprehensive strategy of a general than the small arts called womanish." (RN, 82) Her streak of superiority and masculinity is exhibited in her relations with Damon and Clym. When she is asked by Damon about his relationship with Clym`s cousin, she replies:

“But you must not sacrifice yourself to her form and sense of justice... If you don`t love her it is the most merciful thing in the long run to have her as she if. That is always the best way. There, now I have been unwomanly, I suppose...”. (RN, 90)

She gives Damon good and realistic advice, but he goes from bad to worse for not following it. Her final decision concerning Damon shows again her superiority. Even in the extremity of pain, she refuses him.

“He`s not great enough for me to give myself to-he does not suffice for my desire... If he had been a Saul or a Bonaparte-ah! But to break my marriage vow for him-it is too poor a luxury!” (RN, 422)

Her vision is authentic and grand, including the whole range of social, physical and spiritual experience. She is alienated by the aridness of her ambient; in fact, neither the men who appear in her life cannot help her to escape. Neither Clym nor Damon is the best choice for her in order to fulfil her desires. This unfortunate triangle and the tragic Egdon lead Eustacia to loneliness and despair. But she is rebellious and always fights against her limitations, trying to justify her personality and wishes. By her relationship with Clym, Hardy illustrates the plight of two people connected by love and matched outwardly in attainments, philosophy and appearance. In my opinion, they are the most unlikely couple whom Hardy has ever created. Their love story may be original, but it has no basis in central beliefs, experience, ambition and human nature. Whereas their love becomes more enduring and intense, it has the worst effects on their lives.

They are quite different, as Hardy shows us from the very beginning. On their first meeting they have a contradictory discussion about the resignation to life and then are at odds over the idea of love of fellowmen and the respective merits of the heath and Paris. Both try to understand the human condition, but she does not embrace life, while Clym is a man motivated by his passive submission in front of destiny.

“In Clym Yeobright`s face could be dimly seen the typical countenance of the future.... The view of life as a thing to be put up with, replacing that test for existence, which was so intense in

early civilizations, must ultimately enter so thoroughly into the constitution of the advanced races that its facial expression will become accepted as a new artistic departure". (RN, 197)

Clym`s influence tends to speed up tragedy in the other characters` existence. When "the Native" comes back disorder begins. The relations between Eustacia, Damon and Thomasin Yeobright come to an impasse; Diggory Venn and Mrs. Yeobright`s lives are also suspended without conclusion.

Eustacia declares, 'If you had never returned to your native place, Clym, what a blessing it would have been for you! It has altered the destinies of...Five...' (RN, 325) In Clym, Hardy transposed the tragic ethics of the novel. In his own manner, Clym exhibits the struggle of mankind with destiny. "He had reached the stage in a young man`s life when the grimness of the human situation first becomes clear..." (RN, 222)

He becomes mindful of the condition of man in Universe. Therewith, he decides to sacrifice his career in order to teach others and share his knowledge with mankind. "There is no use in hating people – if you hate anything, you should hate what produced them. Do you mean Nature? I hate her already." (RN, 219)

As for Eustacia, her last attempt to free is Clym`s love. At first, Clym does not stand to advance as much from this relationship. He is attracted by her femininity, and her strong figure enchants him from the first meeting: "During his walk home his most intelligible sensation was that his scheme had somehow been intertwined with it." (RN, 220) Eustacia`s attractiveness arouses in Clym a range of emotions which he has never felt. "I love you to apprehensiveness – I, who have never before felt more than a pleasant passing fancy for any woman I have ever seen...One touch on that mouth again!" (RN, 231-232)

The man`s logic is intensely affected by the elementary enchantment of the woman. His love endures despite his hating Eustacia for her guilt in his mother`s death.

"For once, at least in her life she was totally oblivious of the charm of her attitude. But he was not and he turned his eye aside that he might not be tempted to softness." (RN, 392)

Eustacia also has the same stubborn emotion, though the other influences mentioned subvert her feelings. In the middle of her agony she maintains: "I married him because I loved him, but I won`t say that I did not love him partly because I thought I saw a promise of that life in him." (RN, 336)

Eustacia is the tragic heroine of the novel, and she always tries to fight her own romantic tendencies by her logic and awareness of mankind`s condition, by her refusal to accept the life on the terms offered. As all tragic heroines, she is defeated; she reacts by committing suicide.

Passion is like an instrument for Eustacia; in this manner, she believes that she could gain time, not an endless emotion, because she considers that it is ephemeral. An enduring love might have helped her fight against the uncertainty of chance and a suitable lover might have completed her life, but the fate denies her fulfilment.

"She could throw a most reproachful look at times, but it was directed less against human beings than against...Destiny, through whose interference she dimly fancied it arose that any love she might win would sink simultaneously with the sand in the glass". (RN, 79)

Her love for Clym destroys her notions about the demonic fate of love. "Her past was a blank, her life had begun" (RN, 220) with Clym. She instinctively fears this passion which may disappear like the rest.

I see your face in every scene of my dreams and hear your voice in every sound. I wish I did not. It is too much what I feel. They say such love never lasts..." (RN, 236)

She gives herself completely to this new love, on which her fate hinges. But her first instincts are right, the passion fades. Destiny works through the personalities of the protagonists Clym shows that he is not the best choice for her.

I suppose when you first saw me and heard about me, I was wrapped in a sort of golden halo to your eyes- a man who knew glorious things, and had mixed in brilliant scenes- in short, an adorable,

delightful, distracting hero? 'Yes, she said, sobbing.' And now I am a poor fellow in brown leather. (RN, 303-304)

Eustacia`s doom is sealed from the start, and she is aware that her potential cannot be realized in Egdon. The final irony is she owes her character to the very Power which denies her fulfilment. "Where did her dignity come from.... Perhaps it was the gift of heaven – a happy convergence of natural laws." (RN, 78) “Egdon was her Hades, and since coming there she had imbibed much of what was dark in its tone, though inwardly and eternally unreconciled thereto.” (RN, 77)

Nature, in the guise of Egdon, also reinforces in her the dignity with which it had created her. Hardy suggests that the Supreme Power has a deeper influence on man than merely the rule of their destinies. It controls the very modes of their creation. The Power has endowed Eustacia with great capacities, which justify her revolt; at the same time, it prevents the fulfilment of these capacities by placing her in Egdon.

Finally, she must admit to herself the hopelessness of the situation in which she has been trapped from the beginning. She reverts to the belief in a malignant Power she had discarded when Clym came. Her education teaches her about the impossibility of joy, but not about the unconsciousness of that Power`s opposition to her. In the end, she acts in a rebellious way and commits suicide, refusing life and presenting her dignity in defeat.

They stood silently looking upon Eustacia, who, as she lay there still in death, eclipsed all her living phases...The expression of her finely carved mouth was pleasant, as if a sense of dignity had just compelled her to leave off speaking. (RN, 448)

Eustacia Vye embodies the essence of tragedy. Through her the author, shows his awareness of the injustice of man`s relationship to the Supreme Power and the heights to which man at his best can rise in this situation. The tragic climax is consistent with the heroine`s character, reinforcing her dignity and her revolt against her fate.

Eustacia`s attempts to overcome her condition are restrained by the Supreme Will[7], which is more pervasive than the protagonist’s suspect. It adapts their natures, sometimes touched by abnormal elements, but their wishes and ambitions are incompatible with their nature and certainly lead them to unavoidable suffering.

Thomas Hardy demonstrates the new possibilities of tragedy inherent in the modern definition of personality. He brings tragedy up to date, and he discusses newly understood sources of human misery. In Clym`s position against the obstructions which Fate puts on his way, Hardy shows man`s common reaction to distress. Furthermore, he successfully transposes in Eustacia Vye the tragic lesson of man`s dignity in suffering. She understands her hopeless position in the Universe, the odds against her, yet she maintains her individual rebellion. Eventually she carries her revolt to its logical conclusion in death. Eustacia`s very hopelessness adds stature to her position. Hardy elicits pity, fear, awe and admiration, not by her suicide in itself, but by the example of her life, her rebellion and dignity in the face of unavoidable misery.

“Moreover, to light a fire is the instinctive and resistant act of man when, at the winter ingress, the curfew is sounded throughout Nature. It indicates a frontaneous, Promethean rebelliousness against the fiat that this recurrent season shall bring foul times, cold darkness, misery and death. Black chaos comes and the fettered gods of the Earth say, let there be light.” (RN, 17-18)

In *The Return of the Native*, Thomas Hardy presents Eustacia Vye as a tragic heroine whose aspirations for freedom, fulfilment and self-determination are continually thwarted by social conventions, personal limitations and the inexorable force of destiny. Her inability to reconcile her idealised vision of life with the realities of Egdon Heath ultimately leads to her destruction. Through Eustacia’s fate, Hardy exposes the constraints imposed upon women in Victorian society and explores the tragic consequences of unfulfilled desire. Far from being merely a victim, Eustacia emerges as a symbol of resistance and dignity, whose struggle against oppression and fate secures her enduring significance within Hardy’s tragic vision of human existence.

[7]Supreme Will denotes the transcendent and often indifferent force that directs human fate in Thomas Hardy’s philosophical vision. Operating beyond individual control, it determines the course of events and frequently places human desires in conflict with the inexorable laws governing existence.

BIBLIOGRAPHY:

1. Hardy, Thomas. *The Return of the Native*. Edited by Simon Gatrell, Oxford University Press, 2008.
2. Gregor, Ian. *The Great Web: The Form of Hardy's Major Fiction*. Faber and Faber, 1974.
3. Lawrence, D. H. *Study of Thomas Hardy and Other Essays*. Cambridge University Press, 1985.
4. Millgate, Michael. *Thomas Hardy: His Career as a Novelist*. Macmillan, 1994.
5. Page, Norman. *Thomas Hardy*. Routledge, 2001.
6. Pinion, F. B. *A Hardy Companion: A Guide to the Works of Thomas Hardy and Their Background*. Palgrave Macmillan, 1994.
7. Taylor, Dennis. *Hardy's Literary Language and Victorian Philology*. Clarendon Press, 1993.
8. Williams, Merryn. *Thomas Hardy and Rural England*. Macmillan, 1972.
9. Widdowson, Peter. *Hardy in History: A Study in Literary Sociology*. Routledge, 1989.
10. Figure 1: *The Return of the Native* (1994) Film in English - Thomas Hardy, Catherine,Zeta Jones Classic Movie, available at https://www.youtube.com/watch?v=vq3B0W1WZSE
11. Figure 2. *Artistic representation of Eustacia Vye, the tragic heroine of Thomas Hardy's* The Return of the Native, available at https://digitalnz.org/records/20374600

THE MYTH OF DEATH IN ROMANIAN LITERATURE, IN THE PAST AND IN THE PRESENT

Gabriela Olaru
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This essay explores the myth of death in Romanian literature from traditional folk creations to contemporary literary works. The study highlights the evolution of the perception of death in Romanian culture and spirituality, emphasizing its symbolic, philosophical, and existential meanings.*
The first part analyzes the representation of death in Romanian folk literature, especially in the ballad Miorița, where death is viewed as a cosmic wedding and as a harmonious reintegration into nature and the universe. The essay also discusses funeral rituals, laments, and traditional beliefs connected to the continuity of the soul after death.

The second part focuses on classical Romanian literature, particularly the works of Mihai Eminescu and Mihail Sadoveanu. In Eminescu's poetry, death becomes a metaphysical and philosophical problem associated with human suffering, the search for the absolute, and the fragility of existence. In Sadoveanu's novel Baltagul, the myth of death is reinterpreted through moral and ritual dimensions inspired by Romanian folklore.

The third chapter examines the interwar period, emphasizing the modernist perspectives of George Bacovia and Lucian Blaga. Bacovia presents death as a symbol of alienation, decay, and existential anxiety, while Blaga approaches it as part of the universal mystery of existence.

The final chapter analyzes contemporary Romanian literature, where death becomes associated with historical trauma, identity crises, and psychological fragmentation. Writers such as Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu, and Mircea Cărtărescu explore death from existential, social, and postmodern perspectives.

The essay concludes that the myth of death is one of the fundamental themes of Romanian literature and an essential component of Romanian cultural identity. Throughout different literary periods, death remains a profound means of reflecting on human existence, spirituality, and the relationship between man and the universe.

Keywords: *the myth of death; Romanian literature; spirituality; existentialism; symbolism*

Introducere

Literatura română a fost profund marcată, încă de la originile sale, de reflecția asupra vieții și a morții, aceste două coordonate fundamentale ale existenței umane constituind teme centrale ale creației artistice și spirituale. Dintre toate motivele literare care traversează cultura românească, moartea ocupă un loc aparte prin bogăția simbolică și prin complexitatea interpretărilor sale. În imaginarul tradițional românesc, moartea nu este percepută exclusiv ca sfârșit biologic sau dispariție definitivă, ci ca trecere într-o altă ordine existențială, ca reintegrare în ritmurile cosmice și spirituale ale universului. Această perspectivă specifică a influențat profund literatura populară și cultă, generând o adevărată mitologie a morții.

Mitul morții reprezintă una dintre cele mai importante structuri simbolice ale culturii române. Criticul literar George Călinescu include acest mit printre cele patru mituri fundamentale ale literaturii române, alături de mitul jertfei pentru creație, mitul erotic și mitul etnogenezei (Călinescu, 1982, p. 62). În viziunea sa, mitul morții este ilustrat exemplar prin balada „Miorița", operă care exprimă modul specific în care poporul român înțelege relația dintre om, destin și univers. Acceptarea senină a morții de către ciobanul moldovean transformă tragedia într-un act de armonizare cosmică și spirituală.

În spațiul tradițional românesc, moartea este însoțită de numeroase ritualuri și credințe populare care reflectă continuitatea existenței sufletului după dispariția fizică. Bocetele, colindele funerare, obiceiurile de înmormântare și practicile de pomenire demonstrează faptul că moartea era percepută ca o etapă firească a existenței și nu ca o ruptură definitivă. Romulus Vulcănescu afirmă

că „moartea în mentalitatea populară românească reprezintă o călătorie inițiatică spre o altă formă de existență” (Vulcănescu, 1987, p. 509). Aceste concepții arhaice au influențat în mod direct literatura română și au contribuit la dezvoltarea unei sensibilități aparte față de tema morții.

În literatura cultă, mitul morții cunoaște o evoluție semnificativă, adaptându-se contextelor istorice și curentelor estetice diferite. În perioada romantică, moartea devine o problemă filozofică și metafizică, fiind asociată cu drama geniului, cu efemeritatea existenței și cu imposibilitatea cunoașterii absolute. Opera lui Mihai Eminescu reprezintă expresia cea mai profundă a acestei perspective, poetul transformând moartea într-un simbol al condiției tragice a omului în univers. Mai târziu, în literatura simbolistă și modernistă, moartea capătă accente de alienare, angoasă și dezintegrare spirituală. Universul poetic al lui George Bacovia este dominat de imagini funerare, de singurătate și de sentimentul degradării existențiale.

În literatura contemporană, tema morții se diversifică și mai mult, fiind asociată cu trauma istorică, criza identității și anxietățile lumii moderne. Experiențele dramatice ale secolului al XX-lea – războaiele mondiale, totalitarismul, izolarea individului – determină o schimbare profundă în reprezentarea morții. Aceasta nu mai apare doar ca experiență metafizică sau ritualică, ci și ca expresie a destrămării valorilor și a fragilității condiției umane. Scriitori precum Marin Preda, Nichita Stănescu sau Mircea Cărtărescu propun perspective moderne și postmoderne asupra morții, explorând dimensiunile psihologice și existențiale ale acesteia.

Importanța acestei teme în literatura română justifică necesitatea unei analize ample asupra modului în care mitul morții s-a manifestat și s-a transformat de-a lungul timpului. Studiul de față își propune să evidențieze principalele ipostaze ale mitului morții în literatura română, atât în creația populară, cât și în literatura cultă, urmărind evoluția acestei teme de la viziunea tradițională și sacră până la interpretările moderne și contemporane. De asemenea, lucrarea urmărește să demonstreze faptul că mitul morții reprezintă nu doar o temă literară, ci și o expresie profundă a spiritualității și identității culturale românești.

1. Mitul morții în literatura populară românească

1.1.Literatura populară și spiritualitatea românească

Literatura populară românească reprezintă una dintre cele mai importante surse pentru înțelegerea mentalității tradiționale și a modului în care poporul român s-a raportat la marile probleme ale existenței: viața, destinul, sacrul și moartea. În creațiile populare, moartea nu este percepută exclusiv ca un sfârșit tragic, ci ca o etapă firească a existenței, integrată într-o ordine cosmică și spirituală. Această perspectivă s-a format sub influența credințelor arhaice, a tradițiilor pastorale și a spiritualității creștine ortodoxe.

Folclorul românesc conservă numeroase imagini și simboluri asociate morții: călătoria sufletului, nunta funerară, comuniunea cu natura și continuitatea existenței după moarte. Aceste motive apar în balade, bocete, colinde funerare și legende populare. Spre deosebire de alte culturi europene, unde moartea este adesea reprezentată ca experiență dramatică și violentă, în tradiția românească ea dobândește frecvent semnificații ritualice și cosmice.

Romulus Vulcănescu subliniază faptul că „mentalitatea populară românească nu concepe moartea ca pe o dispariție totală, ci ca pe o mutare într-un alt plan existențial” (Vulcănescu, 1987, p. 510). Astfel, sufletul continuă să existe într-o lume nevăzută, iar ritualurile funerare au rolul de a facilita trecerea acestuia către noua existență.

În acest context cultural și spiritual se dezvoltă mitul morții, care devine una dintre structurile fundamentale ale imaginarului românesc.

1.2.„Miorița” – expresia fundamentală a mitului morții

Balada „Miorița” constituie cea mai reprezentativă creație a literaturii populare românești și una dintre cele mai importante opere ale culturii naționale. Culeasă de Vasile Alecsandri și publicată în 1850, balada a fost interpretată de numeroși critici și istorici ai culturii ca expresie a spiritualității românești și a relației specifice dintre om și destin.

Subiectul baladei este simplu: un cioban moldovean află, prin intermediul unei mioare năzdrăvane, că ceilalți doi păstori – vrânceanul și ungureanul – intenționează să îl ucidă pentru a-i lua averea. Originalitatea operei nu constă însă în conflictul exterior, ci în atitudinea ciobanului în fața morții. În loc să se revolte sau să încerce să se salveze, el acceptă destinul cu o seninătate impresionantă și transformă moartea într-un ritual cosmic. Versurile: „Și de-a fi să mor/ În câmp de mohor,/ Să spui lui vrâncean/ Și lui ungurean/ Ca să mă îngroape/ Aice, pe-aproape…" (Alecsandri, 1985, p. 12) sugerează dorința ciobanului de a rămâne aproape de natură chiar și după moarte. Natura devine spațiul protector în care sufletul continuă să existe. Mai mult decât atât, moartea este transformată simbolic într-o nuntă cosmică: „Soarele și luna/ Mi-au ținut cununa…" (Alecsandri, 1985, p. 13).

Această imagine reprezintă unul dintre cele mai profunde simboluri ale spiritualității românești. Moartea nu este prezentată ca destrămare sau neant, ci ca integrare în ordinea universului. Elementele cosmice – soarele, luna, brazii și stelele – participă la ceremonialul funerar, sugerând armonia dintre om și cosmos.

George Călinescu afirmă că „în «Miorița» moartea este convertită într-un moment solemn al comuniunii cosmice" (Călinescu, 1982, p. 64). Criticul consideră că această viziune exprimă specificul sensibilității românești, caracterizată prin acceptarea destinului și prin apropierea profundă de natură.

De asemenea, Lucian Blaga interpretează „Miorița" prin conceptul de „spațiu mioritic", considerând că ondulațiile dealurilor și alternanța dintre apropiere și depărtare au modelat o spiritualitate bazată pe echilibru și continuitate cosmică (Blaga, 1994, p. 203). În această perspectivă, moartea devine o revenire firească în ritmurile universului.

1.3.Mitul nunții cosmice

Unul dintre cele mai importante simboluri ale morții în literatura populară românească este motivul nunții cosmice. În „Miorița", moartea ciobanului este imaginată ca o ceremonie nupțială grandioasă, la care participă întregul univers. Acest motiv are rădăcini arhaice și exprimă credința conform căreia moartea reprezintă unirea sufletului cu sacrul și cu ordinea cosmică.

Mircea Eliade consideră că motivul nunții cosmice reflectă o concepție străveche despre sacralitatea morții. El afirmă că „transformarea morții în nuntă ritualică reprezintă o modalitate de anulare simbolică a tragediei" (Eliade, 1980, p. 249). Astfel, omul depășește frica de moarte prin integrarea ei într-un ceremonial sacru.

Simbolurile cosmice din baladă au rolul de a sugera universalitatea experienței umane. Soarele și luna, elemente fundamentale ale cosmosului, devin martori ai trecerii dintre viață și moarte. În același timp, natura participă afectiv la destinul ciobanului, ceea ce demonstrează existența unei legături profunde între om și univers.

Acest motiv al nunții funerare apare și în alte creații populare românești, confirmând importanța sa în imaginarul tradițional.

1.4.Bocetele și ritualurile funerare

Bocetele populare constituie o altă expresie importantă a mitului morții în cultura românească. Acestea sunt creații lirice ritualice, cântate la înmormântări, prin care comunitatea își exprimă durerea și îl ajută simbolic pe mort să treacă în lumea de dincolo.

În bocetele tradiționale, moartea este descrisă adesea ca o călătorie lungă și dificilă. Sufletul trebuie să traverseze diferite spații simbolice înainte de a ajunge în lumea de dincolo. Din acest motiv, ritualurile funerare aveau rolul de a proteja sufletul și de a-i facilita trecerea.

Romulus Vulcănescu afirmă că „riturile funerare românești păstrează numeroase elemente precreștine, legate de cultul strămoșilor și de credința în continuitatea sufletului" (Vulcănescu, 1987, p. 518). Prin urmare, moartea nu reprezenta o ruptură definitivă între individ și comunitate, ci o schimbare a modului de existență.

În multe bocete populare apare imaginea mortului care continuă să comunice simbolic cu cei vii. Această relație dintre lumea viilor și lumea morților demonstrează caracterul spiritual și comunitar al culturii tradiționale românești.

1.5.Semnificațiile mitului morții în literatura populară

Mitul morții din literatura populară românească reflectă o concepție profund spiritualizată asupra existenței. Moartea este acceptată ca parte firească a ordinii universale și este integrată într-un sistem complex de simboluri și ritualuri.

Spre deosebire de viziunea tragică occidentală, în care moartea apare adesea ca experiență absurdă sau dramatică, literatura populară românească propune o perspectivă bazată pe echilibru și continuitate cosmică. Omul nu este izolat în fața morții, ci rămâne legat de natură, de comunitate și de sacru.

Criticul Mircea Eliade consideră că această raportare la moarte exprimă „capacitatea spiritualității românești de a transforma destinul tragic într-o experiență sacră" (Eliade, 1980, p. 251). Astfel, mitul morții devine nu doar o temă literară, ci și o expresie esențială a identității culturale românești.

Prin bogăția simbolurilor și profunzimea semnificațiilor sale, literatura populară românească a oferit modele fundamentale pentru dezvoltarea ulterioară a literaturii culte, influențând modul în care scriitorii români au reprezentat moartea în operele lor.

2. Mitul morții în literatura română clasică

2.1.Evoluția perspectivei asupra morții în literatura cultă

În literatura română clasică, mitul morții cunoaște o transformare importantă față de reprezentările din creația populară. Dacă în literatura tradițională moartea era integrată într-o ordine cosmică și acceptată cu seninătate, în literatura cultă aceasta devine obiect de reflecție filozofică, metafizică și existențială. Apar întrebări legate de sensul vieții, de destinul omului și de relația dintre individ și univers.

Această schimbare este influențată de romantismul european, de dezvoltarea filozofiei moderne și de preocupările intelectuale ale scriitorilor români din secolul al XIX-lea. Literatura devine un spațiu al meditației asupra condiției umane, iar moartea capătă adesea dimensiuni tragice și dramatice.

Criticul Tudor Vianu afirmă că „în literatura română modernă, moartea încetează să mai fie doar un fapt ritualic și devine o problemă a conștiinței individuale" (Vianu, 1971, p. 94). Astfel, accentul se mută de la experiența colectivă și mitică spre interioritatea omului.

Cel mai important reprezentant al acestei noi perspective este Mihai Eminescu, poetul care transformă moartea într-o temă centrală a liricii și filozofiei sale.

2.2.Mihai Eminescu și dimensiunea metafizică a morții

Opera lui Mihai Eminescu reprezintă momentul culminant al reflecției asupra morții în literatura română clasică. Poetul abordează tema din multiple perspective: filozofică, existențială, erotică și cosmică. Moartea devine pentru Eminescu o expresie a efemerității vieții, a singurătății geniului și a imposibilității omului de a descifra misterele universului.

Influențat de filozofia lui Arthur Schopenhauer și de romantismul german, Eminescu privește existența umană ca pe o experiență tragică și limitată. Omul este condamnat la suferință și la cunoașterea incompletă a adevărului, iar moartea apare uneori ca singura formă de eliberare.

În poezia „Mortua est!", scrisă după moartea unei tinere de care poetul era apropiat, moartea este prezentată ca o dramă metafizică. Poetul se întreabă dacă existența mai are sens într-un univers în care frumusețea și inocența dispar inevitabil: „Au e sens în lume? Tu chip zâmbitor,/ Trăit-ai anume ca astfel să mori?" (Eminescu, 1989, p. 145)

Versurile exprimă revolta în fața absurdului existenței și imposibilitatea acceptării morții ca fapt natural. Spre deosebire de ciobanul din „Miorița", personajul liric eminescian nu mai găsește armonie între om și cosmos, ci trăiește drama rupturii dintre ideal și realitate.

Tudor Vianu observă că „moartea la Eminescu este asociată cu setea de absolut și cu tragismul cunoașterii” (Vianu, 1971, p. 101). Poetul transformă experiența morții într-o meditație asupra condiției umane și asupra limitelor existenței.

2.3.Natura și eternitatea în poezia eminesciană

Deși în multe poezii moartea apare tragică și dureroasă, Eminescu păstrează uneori influențe ale viziunii populare și romantice asupra integrării omului în natură. În poezia „Mai am un singur dor”, moartea este imaginată ca o revenire liniștită în spațiul cosmic și natural. Poetul își exprimă dorința de a fi îngropat aproape de mare și de pădure: „Să-mi fie somnul lin/ Și codrul aproape…” (Eminescu, 1989, p. 233)

Imaginea somnului sugerează o moarte pașnică și o continuitate spirituală între om și natură. Natura devine spațiul protector care primește ființa umană după dispariția fizică. Această perspectivă amintește de simbolistica din „Miorița”, unde moartea reprezintă o reintegrare în ritmurile universului.

În „Odă (în metru antic)”, poetul exprimă dorința depășirii suferinței și a individualității prin moarte: „Nu credeam să-nvăț a muri vreodată…” (Eminescu, 1989, p. 287). Versul reflectă conștientizarea propriei fragilități și drama omului confruntat cu ideea finitudinii. Moartea devine aici experiență interioară și moment de revelație existențială.

George Călinescu afirmă că „Eminescu transformă moartea într-o categorie poetică fundamentală, legată de timp, iubire și absolut” (Călinescu, 1982, p. 312).

2.4.Mitul morții în proza lui Mihail Sadoveanu

În literatura română clasică, mitul morții nu apare doar în poezie, ci și în proză. Un exemplu important este romanul „Baltagul” de Mihail Sadoveanu, publicat în 1930. Opera valorifică motive și simboluri din balada „Miorița”, însă le adaptează unei perspective epice și realiste.

Romanul prezintă călătoria Vitoriei Lipan pentru descoperirea adevărului despre moartea soțului său, Nechifor Lipan. Spre deosebire de resemnarea ciobanului mioritic, Vitoria refuză să accepte moartea fără aflarea adevărului și fără restabilirea dreptății.

Cu toate acestea, romanul păstrează dimensiunea ritualică și mitică a morții. Vitoria respectă toate tradițiile funerare și crede în semnele cosmice care îi călăuzesc drumul. Ea are o relație profundă cu natura și cu spiritualitatea populară.

Criticul Nicolae Manolescu consideră că „Baltagul” reprezintă „o reinterpretare modernă a mitului mioritic” (Manolescu, 2008, p. 427). Moartea nu mai este doar destin individual, ci devine element al unei ordini morale și cosmice care trebuie restabilite.

De asemenea, romanul evidențiază legătura dintre moarte și dreptate. Descoperirea criminalilor și pedepsirea lor au valoare simbolică, sugerând că echilibrul lumii trebuie refăcut după încălcarea ordinii morale.

2.5.Dimensiunea filozofică și romantică a morții

Literatura română clasică este profund influențată de romantism, curent literar care acordă o importanță deosebită reflecției asupra morții. Romanticii considerau moartea o experiență privilegiată, capabilă să dezvăluie adevăruri profunde despre existență și despre condiția umană.

În literatura română, această influență se observă mai ales la Eminescu, unde moartea este asociată cu singurătatea geniului și cu imposibilitatea realizării idealului absolut. Personajul romantic este adesea rupt de lume și condamnat la suferință, iar moartea apare ca ultim refugiu sau ca modalitate de transcendență.

În același timp, moartea este legată de timp și de efemeritatea existenței. Omul este conștient de fragilitatea sa și de imposibilitatea de a învinge destinul. Această perspectivă generează sentimentul melancoliei și al nostalgiei, specific literaturii romantice.

Criticul Eugen Simion afirmă că „moartea în romantismul românesc devine expresia conflictului dintre ideal și limitele existenței umane” (Simion, 2004, p. 118). Astfel, literatura clasică dezvoltă o

viziune complexă asupra morții, în care se întâlnesc dimensiunea filozofică, sensibilitatea poetică și influențele mitului popular.

Mitul morții în literatura română clasică reprezintă o etapă importantă în evoluția imaginarului literar românesc. Dacă literatura populară propunea o viziune colectivă și ritualică asupra morții, literatura cultă transformă această experiență într-o problemă a conștiinței individuale și a reflecției filozofice.

Prin opera lui Mihai Eminescu, moartea devine simbol al tragismului existenței și al căutării absolutului. În proza lui Mihail Sadoveanu, mitul morții este reinterpretat într-o perspectivă morală și ritualică, păstrând legătura cu tradiția populară.

Astfel, literatura română clasică realizează trecerea de la viziunea mitică și colectivă asupra morții la o perspectivă modernă, profund individualizată și existențială.

3. Mitul morții în literatura interbelică

3.1.Contextul cultural și spiritual al perioadei interbelice

Perioada interbelică reprezintă una dintre cele mai importante etape din evoluția literaturii române, caracterizată prin diversitate estetică, modernizare și sincronizare cu literatura europeană. După Primul Război Mondial, lumea europeană traversează o profundă criză spirituală și morală, determinată de experiența violenței, a distrugerii și a nesiguranței existențiale. Aceste transformări influențează în mod direct literatura română, unde tema morții capătă noi semnificații și dimensiuni.

Dacă în literatura populară și clasică moartea era integrată într-o ordine cosmică sau filozofică, în literatura interbelică aceasta devine adesea expresia angoasei moderne, a singurătății și a alienării individului. Omul modern nu mai găsește armonie în univers, ci trăiește sentimentul rupturii dintre sine și lume.

Modernismul și simbolismul introduc o nouă sensibilitate artistică, bazată pe interiorizare, nevroză, fragmentare și neliniște existențială. Criticul Eugen Lovinescu considera că literatura interbelică reflectă „criza omului modern și destrămarea certitudinilor tradiționale” (Lovinescu, 1981, p. 214). În acest context, mitul morții se transformă profund, devenind o experiență psihologică și existențială.

Doi dintre cei mai importanți autori care dezvoltă această temă sunt George Bacovia și Lucian Blaga, fiecare propunând o perspectivă diferită asupra morții și a condiției umane.

3.2.George Bacovia și universul degradării existențiale

În opera lui George Bacovia, moartea reprezintă una dintre temele fundamentale ale universului poetic. Spre deosebire de viziunea cosmică și armonioasă din „Miorița” sau de dimensiunea metafizică din poezia eminesciană, moartea bacoviană este apăsătoare, urbană și lipsită de transcendență.

Volumul „Plumb”, publicat în 1916, inaugurează o poezie dominată de simboluri funerare, monotonie și dezagregare spirituală. Chiar titlul volumului sugerează greutatea sufletească și imposibilitatea evadării dintr-un univers sufocant. Poemul „Plumb” devine expresia emblematică a acestei viziuni: „Dormeau adânc sicriele de plumb,/ Și flori de plumb și funerar vestmânt…” Bacovia, 1966, p. 17). Repetarea simbolului „plumb” creează senzația de apăsare și stagnare. Moartea nu mai are dimensiune sacră sau cosmică, ci apare ca expresie a degradării și a izolării totale. Spațiul poetic este închis, rece și lipsit de speranță.

Criticul Nicolae Manolescu afirmă că „universul bacovian este dominat de sentimentul destrămării materiei și al golului existențial” (Manolescu, 2008, p. 413). Astfel, moartea devine la Bacovia simbolul alienării moderne și al imposibilității comunicării autentice.

În multe poezii, moartea este asociată cu ploaia, frigul, toamna și singurătatea. Aceste simboluri sugerează monotonia existenței și apropierea inevitabilă a sfârșitului. În poemul „Lacustră”, de exemplu, sentimentul anxietății și al instabilității este permanent: „Aud materia plângând…” (Bacovia, 1966, p. 43)

Materia însăși pare afectată de suferință și degradare, ceea ce accentuează dimensiunea tragică a existenței.

3.3.Moartea și nevroza în simbolismul bacovian

Poezia lui George Bacovia reflectă influențele simbolismului european, curent literar care acordă o mare importanță stărilor sufletești, sugestiei și muzicalității interioare. În acest context, moartea devine expresia unei sensibilități maladive și a unei profunde crize interioare.

Personajul liric bacovian este dominat de anxietate, depresie și sentimentul inutilității existenței. Orașul apare ca un spațiu al singurătății și al dezumanizării, unde individul este condamnat la izolare spirituală.

Eugen Lovinescu observa că Bacovia realizează „poezia nevrozei moderne și a sensibilității maladive" (Lovinescu, 1981, p. 226). Moartea nu mai este o experiență eroică sau metafizică, ci una banală și sufocantă, prezentă în fiecare aspect al existenței cotidiene.

Această schimbare de perspectivă marchează ruptura dintre literatura modernă și tradiția romantică sau populară. Omul modern nu mai găsește sens și armonie în univers, ci trăiește sentimentul absurdului și al destrămării interioare.

3.4.Lucian Blaga și dimensiunea metafizică a morții

Spre deosebire de George Bacovia, Lucian Blaga dezvoltă o perspectivă filozofică și metafizică asupra morții. Poet, filozof și dramaturg, Blaga consideră că existența umană este dominată de mister și de limitele cunoașterii.

În viziunea sa, moartea face parte din marile taine ale universului și trebuie contemplată cu respect și admirație. În poezia „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii", poetul afirmă: „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii/ Și nu ucid/ Cu mintea tainele…" (Blaga, 1995, p. 9)

Deși moartea nu este numită explicit, ea face parte din misterul existenței pe care omul trebuie să îl accepte și să îl protejeze. Blaga respinge ideea cunoașterii absolute și consideră că marile mistere – viața, iubirea și moartea – nu trebuie distruse prin raționalizare excesivă.

În filozofia sa, poetul vorbește despre „Marele Anonim", forță cosmică ce limitează accesul omului la adevărul absolut. Moartea devine astfel expresia limitelor condiției umane și a imposibilității de a depăși complet misterul existenței.

Criticul George Gană afirmă că „la Blaga, moartea nu este sfârșit tragic, ci parte a unei ordini cosmice misterioase" (Gană, 1997, p. 154). Spre deosebire de Bacovia, Blaga păstrează o relație armonioasă între om și univers.

3.5.Dimensiunea spirituală și cosmică a morții la Blaga

În multe dintre poeziile lui Lucian Blaga, moartea este asociată cu lumina, eternitatea și transcendența. Poetul sugerează că existența umană nu poate fi înțeleasă exclusiv prin rațiune, ci trebuie trăită în relație cu sacrul și cu misterul universal.

În poemul „Lauda somnului", somnul devine simbol al apropierii dintre viață și moarte: „Somnul e o vamă a morții…" (Blaga, 1995, p. 87)

Imaginea sugerează continuitatea dintre cele două stări existențiale și caracterul natural al trecerii către necunoscut.

Pentru Blaga, moartea nu anulează sensul existenței, ci îl amplifică prin mister. Omul trebuie să accepte faptul că anumite adevăruri rămân inaccesibile și tocmai această limită conferă profunzime experienței umane.

Astfel, poezia lui Blaga propune o reconciliere între om și cosmos, între cunoaștere și mister, continuând într-o formă modernă anumite elemente ale spiritualității tradiționale românești.

3.6.Mitul morții și criza omului modern

Literatura interbelică reflectă profund transformările spirituale și culturale ale epocii moderne. Moartea devine simbol al nesiguranței, al izolării și al crizei identitare. Experiența războiului și dezvoltarea marilor orașe contribuie la apariția unei sensibilități marcate de anxietate și alienare.

În acest context, mitul morții se diversifică. La Bacovia predomină imaginea degradării și a singurătății absolute, în timp ce la Blaga moartea păstrează dimensiuni metafizice și cosmice.

Literatura interbelică nu mai oferă certitudini absolute, ci exprimă drama omului confruntat cu limitele existenței și ale cunoașterii.

Nicolae Manolescu afirmă că „modernitatea literară transformă moartea într-un simptom al crizei spirituale contemporane” (Manolescu, 2008, p. 419). Astfel, moartea devine nu doar o temă poetică, ci și o modalitate de explorare a condiției umane moderne.

Mitul morții în literatura interbelică reflectă schimbările profunde ale sensibilității moderne și ruptura față de perspectivele tradiționale asupra existenței. Dacă literatura populară și clasică păstrau ideea unei armonii între om și cosmos, literatura interbelică exprimă adesea sentimentul alienării și al nesiguranței.

George Bacovia prezintă moartea ca experiență a degradării și a golului existențial, în timp ce Lucian Blaga dezvoltă o viziune metafizică și spirituală asupra misterului existenței. Prin aceste perspective diferite, literatura interbelică îmbogățește semnificațiile mitului morții și îl transformă într-un simbol al crizei omului modern.

4. Mitul morții în literatura română contemporană

4.1.Literatura contemporană și noile perspective asupra morții

În literatura română contemporană, mitul morții suferă transformări profunde, determinate de schimbările istorice, sociale și culturale ale secolului al XX-lea și începutului de secol XXI. Experiențele traumatice ale războaielor mondiale, instaurarea regimului comunist, pierderea reperelor tradiționale și dezvoltarea societății moderne au modificat radical modul în care omul percepe existența și moartea.

Dacă în literatura populară moartea era integrată într-o ordine cosmică și sacră, iar în literatura clasică și interbelică devenea experiență metafizică sau expresie a alienării, literatura contemporană accentuează dimensiunea individuală, psihologică și socială a acesteia. Omul contemporan trăiește sentimentul insecurității și al fragilității existenței într-o lume dominată de violență, ideologii și crize identitare.

Criticul Eugen Simion afirmă că „literatura contemporană transformă moartea într-un simptom al destrămării valorilor și al anxietății moderne” (Simion, 2004, p. 287). Astfel, moartea nu mai este doar un eveniment biologic sau metafizic, ci și expresia degradării morale și spirituale a societății.

În literatura contemporană românească, tema morții apare frecvent la autori precum Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu sau Mircea Cărtărescu, fiecare dezvoltând perspective distincte asupra condiției umane și asupra raportului dintre viață și moarte.

4.2.Marin Preda și moartea spirituală a individului

Opera lui Marin Preda reflectă drama individului confruntat cu violența istoriei și cu pierderea libertății interioare. În romanele sale, moartea capătă adesea dimensiuni simbolice și sociale, reprezentând distrugerea identității și a valorilor umane.

Romanul „Cel mai iubit dintre pământeni”, publicat în 1980, constituie una dintre cele mai importante opere ale literaturii române contemporane. Personajul principal, Victor Petrini, traversează experiențe dramatice care îl conduc spre o adevărată „moarte spirituală”. Arestarea, detenția și umilințele regimului totalitar distrug treptat libertatea și echilibrul interior al individului. Moartea nu mai apare aici ca experiență cosmică sau metafizică, ci ca efect al unei societăți opresive și dezumanizante. Omul este redus la condiția de obiect și privat de sensul existenței sale.

Marin Preda afirmă prin intermediul personajului său: „Dacă dragoste nu e, nimic nu e.” (Preda, 1980, p. 352)

Această idee sugerează faptul că adevărata moarte a omului este pierderea capacității de a iubi și de a păstra valori morale autentice.

Criticul Nicolae Manolescu consideră că romanul reprezintă „o dramă a supraviețuirii morale într-un univers al terorii ideologice” (Manolescu, 2008, p. 978). Astfel, moartea devine simbol al alienării și al destrămării spirituale provocate de istorie.

4.3.Nichita Stănescu și dimensiunea existențială a morții

În poezia lui Nichita Stănescu, moartea capătă semnificații filozofice și existențiale, fiind asociată cu timpul, iubirea și limitele condiției umane. Poetul transformă reflecția asupra morții într-o meditație lirică profundă despre sensul existenței.

Spre deosebire de tonul sumbru al lui Bacovia, Nichita Stănescu propune o poezie a sensibilității și a cunoașterii prin iubire. Moartea este percepută ca parte inevitabilă a existenței, dar și ca experiență care intensifică valoarea vieții.

În multe poeme, poetul sugerează fragilitatea ființei umane în fața timpului: „Suntem ceea ce iubim." (Stănescu, 1985, p. 76)

Această afirmație evidențiază ideea că identitatea umană este definită prin relațiile afective și spirituale. Moartea devine astfel o limită care conferă profunzime experienței iubirii și a existenței.

În volume precum „Necuvintele" sau „Epica Magna", Nichita Stănescu explorează relația dintre limbaj, timp și dispariție. Poetul încearcă să depășească limitele limbajului obișnuit pentru a exprima experiențele fundamentale ale existenței, inclusiv moartea.

Criticul Eugen Simion observă că „poezia lui Nichita Stănescu transformă moartea într-un dialog poetic permanent cu timpul și cu absolutul" (Simion, 2004, p. 401).

4.4.Marin Sorescu și ironizarea condiției umane

O perspectivă diferită asupra morții apare în opera lui Marin Sorescu, unde tragicul este adesea combinat cu ironia și absurdul. Poetul și dramaturgul contemporan reflectă asupra condiției umane într-o manieră originală, influențată de teatrul absurdului și de filozofia existențialistă.

În drama „Iona", inspirată de mitul biblic al profetului înghițit de chit, personajul principal trăiește drama izolării și a căutării sensului existenței. Spațiul închis al burții peștelui devine simbol al condiției umane și al imposibilității evadării din propriul destin. Iona afirmă: „Oamenii sunt niște pești care se înghit unii pe alții." (Sorescu, 1988, p. 58) Această imagine exprimă viziunea tragică asupra existenței moderne, dominată de singurătate și lipsă de comunicare autentică.

Moartea apare în opera lui Sorescu ca limită inevitabilă a existenței, dar și ca element absurd al condiției umane. Ironia și umorul amar devin modalități prin care omul încearcă să suporte drama existențială.

4.5.Moartea și memoria în literatura postmodernă

În literatura postmodernă românească, mitul morții se fragmentează și se interiorizează tot mai mult. Scriitorii contemporani nu mai propun explicații metafizice sau modele simbolice unitare, ci explorează experiențe individuale, amintiri și traume personale.

Opera lui Mircea Cărtărescu reprezintă un exemplu important al acestei perspective. În trilogia „Orbitor", moartea apare asociată memoriei, visului și destrămării identității. Realitatea și imaginarul se amestecă permanent, iar experiența morții este prezentată fragmentar și subiectiv.

Literatura postmodernă pune accent pe interioritatea individului și pe imposibilitatea descoperirii unui sens absolut al existenței. Moartea nu mai este integrată într-un sistem religios sau cosmic, ci devine experiență personală și psihologică.

Criticul Mircea Martin afirmă că „postmodernismul transformă moartea într-un fenomen al memoriei și al conștiinței fragmentate" (Martin, 2006, p. 233). Astfel, literatura contemporană reflectă insecuritatea și complexitatea lumii moderne.

4.6.Mitul morții și criza identității contemporane

În literatura contemporană, moartea este strâns legată de tema identității și a singurătății individului modern. Omul contemporan trăiește într-o societate dominată de schimbări rapide, de tehnologizare și de pierderea reperelor spirituale tradiționale.

Această situație generează anxietate și sentimentul instabilității existențiale. Literatura explorează frecvent teme precum izolarea, destrămarea relațiilor umane și imposibilitatea comunicării autentice.

Moartea devine simbol al fragilității condiției umane și al imposibilității de a controla destinul. În același timp, ea continuă să fie un mijloc de reflecție asupra sensului existenței și asupra valorilor fundamentale ale omului.

Astfel, literatura contemporană păstrează continuitatea preocupării pentru mitul morții, dar îi modifică semnificațiile în funcție de noile realități culturale și istorice.

4.7.Concluzii parțiale

Mitul morții în literatura română contemporană reflectă transformările profunde ale societății moderne și ale sensibilității artistice. Dacă în literatura tradițională moartea era integrată într-o ordine cosmică și spirituală, în literatura contemporană ea devine expresia alienării, a traumei istorice și a crizei identitare.

Marin Preda prezintă moartea spirituală a individului într-o societate totalitară, Nichita Stănescu transformă moartea într-o meditație poetică asupra timpului și iubirii, iar Marin Sorescu și Mircea Cărtărescu explorează dimensiunile absurde și fragmentare ale existenței moderne.

Prin aceste perspective diverse, literatura contemporană demonstrează că mitul morții rămâne una dintre cele mai importante teme ale reflecției artistice și filozofice asupra condiției umane.

Concluzii

Mitul morții reprezintă una dintre cele mai profunde și mai persistente teme ale literaturii române, traversând toate epocile și curentele literare, de la creația populară până la literatura contemporană. Evoluția acestei teme reflectă transformările spirituale, culturale și istorice ale societății românești, precum și schimbările de perspectivă asupra condiției umane și asupra relației dintre om, univers și sacru.

În literatura populară, moartea este percepută ca parte integrantă a ordinii cosmice și spirituale. Balada „Miorița” oferă cea mai reprezentativă expresie a acestei concepții, prezentând moartea ca pe o „nuntă cosmică” și ca pe o reintegrare armonioasă a omului în univers. Atitudinea senină a ciobanului moldovean reflectă o mentalitate tradițională bazată pe acceptarea destinului și pe continuitatea existenței dincolo de moarte. Ritualurile funerare, bocetele și credințele populare demonstrează faptul că spiritualitatea românească a perceput moartea nu ca dispariție definitivă, ci ca trecere către o altă formă de existență.

În literatura clasică, această viziune colectivă și ritualică se transformă într-o reflecție filozofică și individuală asupra condiției umane. Opera lui Mihai Eminescu marchează momentul în care moartea devine problemă metafizică și expresie a tragismului existențial. Poetul explorează limitele cunoașterii, efemeritatea vieții și drama geniului confruntat cu imposibilitatea atingerii absolutului. În același timp, în opere precum „Mai am un singur dor”, se păstrează influențe ale viziunii populare asupra armoniei dintre om și natură. În proza lui Mihail Sadoveanu, mitul morții este reinterpretat într-o perspectivă morală și ritualică, demonstrând continuitatea legăturii dintre literatura cultă și tradiția populară.

Perioada interbelică aduce o schimbare semnificativă în reprezentarea morții. Literatura modernistă și simbolistă reflectă criza spirituală a omului modern, marcat de alienare, anxietate și pierderea reperelor tradiționale. În poezia lui George Bacovia, moartea devine simbol al degradării existențiale și al singurătății absolute, într-un univers sufocant și lipsit de transcendență. În schimb, Lucian Blaga propune o perspectivă metafizică asupra morții, considerând-o parte a marelui mister cosmic. Pentru Blaga, omul trebuie să accepte limitele cunoașterii și să contemple existența cu respect față de tainele universului.

În literatura contemporană, mitul morții se diversifică și mai mult, fiind influențat de experiențele istorice dramatice ale secolului al XX-lea și de transformările societății moderne. Moartea nu mai este doar experiență metafizică sau ritualică, ci și expresie a destrămării identității și a alienării individului. În opera lui Marin Preda, moartea spirituală apare ca efect al opresiunii totalitare și al distrugerii libertății interioare. Nichita Stănescu transformă moartea într-o meditație poetică asupra timpului, iubirii și condiției umane, în timp ce Marin Sorescu și Mircea Cărtărescu explorează dimensiunile absurde și fragmentare ale existenței moderne.

Analiza evoluției mitului morții demonstrează faptul că literatura română a păstrat permanent preocuparea pentru marile întrebări existențiale: sensul vieții, destinul omului, relația dintre individ și univers, raportul dintre timp și eternitate. Chiar dacă semnificațiile și formele de reprezentare ale morții s-au schimbat de-a lungul timpului, această temă a rămas una dintre cele mai importante modalități prin care scriitorii români au încercat să înțeleagă condiția umană.

De asemenea, se poate observa că mitul morții constituie un element esențial al identității culturale românești. De la spiritualitatea pastorală din „Miorița" până la reflecțiile existențialiste și postmoderne ale literaturii contemporane, moartea a fost percepută ca experiență fundamentală a existenței și ca spațiu al meditației filozofice și artistice. Literatura română nu reduce moartea la dimensiunea biologică, ci o transformă într-un simbol complex al relației dintre om și misterul existenței.

În concluzie, mitul morții ocupă un loc central în literatura română deoarece exprimă atât sensibilitatea spirituală a poporului român, cât și preocupările universale ale umanității. Prin bogăția simbolurilor, profunzimea reflecțiilor și diversitatea perspectivelor artistice, literatura română demonstrează că moartea nu este doar sfârșitul existenței, ci și o modalitate de cunoaștere, de transcendere și de înțelegere a sensului vieții.

BIBLIOGRAPHY:

1. Alecsandri, Vasile, Poezii populare ale românilor, București, Editura Minerva, 1985.
2. Bacovia, George, Plumb, București, Editura pentru Literatură, 1966.
3. Blaga, Lucian, Trilogia culturii, București, Editura Humanitas, 1994.
4. Blaga, Lucian, Poemele luminii, București, Editura Humanitas, 1995.
5. Călinescu, George, Istoria literaturii române de la origini până în prezent, București, Editura Minerva, 1982.
6. Eliade, Mircea, De la Zalmoxis la Genghis-Han, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
7. Eminescu, Mihai, Poezii, București, Editura Minerva, 1989.
8. Manolescu, Nicolae, Istoria critică a literaturii române, București, Editura Paralela 45, 2008.
9. Preda, Marin, Cel mai iubit dintre pământeni, București, Editura Cartea Românească, 1980.
10. Simion, Eugen, Scriitori români de azi, București, Editura Litera, 2004.
11. Stănescu, Nichita, Opere, București, Editura Minerva, 1985.
12. Vianu, Tudor, Studii de literatură română, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
13. Vulcănescu, Romulus, Mitologie română, București, Editura Academiei, 1987.

DEATH AS A SACRED AND SYMBOLIC EXPERIENCE IN THE MYTHS OF THE WORLD'S PEOPLES

Gabriela Olaru
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *The essay analyzes how death is understood in the mythologies of the world as a sacred and symbolic experience, rather than merely a biological end of existence. Drawing on perspectives from historians of religion and anthropologists, it shows that traditional societies integrated death into systems of beliefs and rituals meant to explain the transition of the soul into another form of existence.*

In Egyptian mythology, death is associated with rebirth and eternal life through the figure of Osiris and the belief in the judgment of the soul. In Greek mythology, death takes on a tragic and heroic dimension, where glory and memory become forms of symbolic immortality. In Asian mythologies, death is seen as part of a continuous cycle of reincarnation, governed by karma and oriented toward spiritual liberation.

The essay also highlights universal symbols of death—such as the journey, water, fire, the cosmic tree, and darkness—which express ideas of passage, transformation, and regeneration. In conclusion, death appears in myths as a process of spiritual transformation integrated into the cosmic order, reflecting humanity's universal need to find meaning in the finitude of existence.

Keywords: *Death symbolism; Mythology; sacred transition; afterlife beliefs; Rebirth and transformation*

Introducere

Moartea a reprezentat, încă din cele mai vechi timpuri, una dintre cele mai profunde experiențe existențiale ale omenirii. Nicio civilizație nu a rămas indiferentă în fața misterului dispariției umane, iar această preocupare universală a generat numeroase mituri, credințe și ritualuri care încearcă să ofere sens sfârșitului vieții. În toate culturile tradiționale, moartea nu a fost percepută exclusiv ca un fenomen biologic, ci ca un eveniment încărcat de semnificații religioase, cosmologice și simbolice. Astfel, experiența morții a devenit un element central al imaginarului colectiv și al gândirii mitologice.

În societățile arhaice, omul trăia într-un univers profund sacralizat, în care fiecare moment important al existenței era integrat într-o ordine cosmică și spirituală. Nașterea, inițierea, căsătoria și moartea erau însoțite de rituri menite să asigure echilibrul dintre lumea vizibilă și cea invizibilă. În această perspectivă, moartea nu însemna dispariție absolută, ci trecere într-o altă formă de existență. De aceea, multe mitologii descriu lumea de dincolo ca pe un spațiu al continuității sufletului, al judecății divine sau al regenerării spirituale.

Istoricul religiilor Mircea Eliade afirmă că omul tradițional percepea existența prin opoziția dintre sacru și profan, iar moartea aparținea sferei sacrului deoarece implica contactul cu transcendența și cu misterul ultim al existenței. În viziunea sa, „pentru gândirea religioasă arhaică, moartea constituie o schimbare de nivel ontologic și nu o dispariție definitivă" (Eliade, 1992, p. 109). Această perspectivă explică de ce majoritatea culturilor au dezvoltat ritualuri funerare complexe și mituri despre viața de apoi.

În mitologiile lumii, moartea apare frecvent asociată cu ideea regenerării și a reînnoirii cosmice. Numeroase popoare au observat ciclurile naturii — succesiunea anotimpurilor, alternanța dintre zi și noapte, moartea și renașterea vegetației — și au interpretat aceste fenomene drept modele simbolice ale existenței umane. Din această perspectivă, moartea devine parte a unui ciclu universal al transformării. Miturile despre zei care mor și renasc, precum Osiris în Egipt sau Dionysos în Grecia antică, reflectă tocmai această concepție despre continuitatea vieții prin moarte.

Totodată, moartea a fost interpretată simbolic prin numeroase imagini și reprezentări universale. Drumul, podul, fluviul, întunericul, lumina sau arborele cosmic sunt simboluri recurente în miturile funerare ale diferitelor civilizații. Ele exprimă ideea trecerii dintre lumi și dificultatea traversării către un alt plan existențial. Antropologul Gilbert Durand consideră că simbolurile morții

sunt strâns legate de imaginarul regenerării și al întoarcerii la originile cosmice ale existenței (Durand, 1977, p. 298).

În plus, experiența morții are și o importantă dimensiune socială și culturală. Ritualurile funerare nu aveau doar rol religios, ci contribuiau la menținerea coeziunii comunității și la transmiterea valorilor colective. Ceremoniile de înmormântare, cultul strămoșilor și comemorările simbolizau continuitatea relației dintre vii și morți. În multe societăți tradiționale, strămoșii deveneau protectori spirituali ai comunității, iar memoria lor era integrată în viața religioasă și socială.

Tema morții a rămas centrală și în reflecția filosofică și antropologică modernă. Cercetători precum Arnold van Gennep, Jean-Pierre Vernant sau Claude Lévi-Strauss au demonstrat că miturile despre moarte exprimă structuri fundamentale ale gândirii umane și răspund nevoii universale de a conferi sens existenței și finitudinii.

Prin urmare, studiul morții în miturile popoarelor lumii permite înțelegerea modului în care diferite civilizații au conceput relația dintre om, cosmos și sacru. Moartea nu apare doar ca final al vieții biologice, ci ca experiență simbolică și spirituală, integrată într-o ordine universală. Analiza miturilor funerare evidențiază atât diversitatea culturală a reprezentărilor despre moarte, cât și existența unor simboluri și credințe comune întregii umanități.

1. Dimensiunea sacră a morții în gândirea mitologică

În toate culturile tradiționale, moartea a fost percepută ca un eveniment care depășește limitele simplei dispariții biologice și se înscrie într-o ordine sacră a universului. Omul arhaic nu concepea existența în termeni exclusiv materiali, ci interpreta fiecare experiență fundamentală prin raportare la sacru și la forțele cosmice. În această perspectivă, moartea reprezenta o ruptură de condiția pământească și o trecere către o altă formă de existență. Ea devenea un prag între două lumi și, în același timp, o experiență inițiatică ce presupunea transformarea ființei.

Istoricul religiilor Mircea Eliade subliniază faptul că societățile arhaice trăiau într-un cosmos sacralizat, unde toate actele importante ale vieții aveau o dimensiune religioasă. În această concepție, moartea nu reprezenta o negare a existenței, ci o schimbare de statut ontologic. Eliade afirmă că „pentru omul religios, moartea este integrată misterului cosmic al regenerării" (Eliade, 1994, vol. I, p. 201). Această idee explică de ce numeroase mituri asociază moartea cu renașterea, fertilitatea și continuitatea vieții.

Sacralitatea morții derivă și din caracterul ei universal și inevitabil. Spre deosebire de alte experiențe umane, moartea afectează întreaga comunitate și produce o ruptură în ordinea socială. Din acest motiv, societățile tradiționale au dezvoltat ritualuri funerare complexe, menite să restabilească echilibrul dintre lumea celor vii și lumea spiritelor. Ritualurile de înmormântare aveau rolul de a proteja comunitatea de influențele negative asociate morții și de a facilita integrarea defunctului într-o nouă ordine existențială.

Etnologul Arnold van Gennep include moartea în categoria „riturilor de trecere", considerând-o una dintre cele mai importante transformări sociale și spirituale din viața individului. Potrivit acestuia, orice rit de trecere presupune trei etape fundamentale: separarea de vechea condiție, perioada liminală și integrarea într-o nouă stare existențială (Van Gennep, 1996, p. 146). În cazul morții, separarea este reprezentată prin desprinderea sufletului de corp, starea liminală corespunde drumului către lumea de dincolo, iar reintegrarea are loc în noua condiție spirituală a defunctului.

Conceptul de „liminalitate" este esențial pentru înțelegerea caracterului sacru al morții. În această etapă intermediară, sufletul nu mai aparține lumii vii, dar nici nu este complet integrat în lumea morților. De aceea, multe culturi considerau că perioada imediat următoare morții este periculoasă și instabilă din punct de vedere spiritual. Ritualurile funerare aveau rolul de a ghida sufletul și de a evita întoarcerea spiritului printre cei vii.

În numeroase mituri, moartea este interpretată ca o călătorie sacră. Defunctul trebuie să traverseze obstacole, să treacă prin probe sau să fie judecat înainte de a ajunge în lumea de dincolo. Acest model simbolic apare în mitologia egipteană, greacă, nordică, asiatică și amerindiană. Drumul sufletului reflectă ideea că moartea nu este o stare pasivă, ci o experiență de transformare spirituală.

În mitologia Egiptului antic, sufletul trebuia să parcurgă un traseu plin de încercări înainte de a ajunge în fața lui Osiris. În tradiția greacă, sufletul traversa fluviul Styx pentru a intra în împărăția lui Hades. În credințele nordice, războinicii viteji ajungeau în Valhalla, unde continuau existența într-o formă eroică și sacră. Aceste reprezentări demonstrează că moartea era percepută drept un proces inițiatic și nu ca dispariție absolută.

Caracterul sacru al morții este strâns legat și de cultul strămoșilor. În multe societăți tradiționale, morții continuau să participe simbolic la viața comunității. Ei deveneau protectori spirituali, intermediari între oameni și divinitate sau garanți ai ordinii sociale. Cultul strămoșilor este întâlnit în culturile africane, asiatice și amerindiene, dar și în tradițiile populare europene. Prin comemorări și ofrande ritualice, comunitatea menținea legătura dintre vii și morți, reafirmând continuitatea spirituală a grupului.

Antropologul Claude Lévi-Strauss consideră că miturile despre moarte au rolul de a organiza simbolic experiența umană și de a reduce anxietatea produsă de necunoscut. În opinia sa, gândirea mitologică transformă moartea într-un element inteligibil prin intermediul simbolurilor și opozițiilor fundamentale: viață-moarte, lumină-întuneric, ordine-haos (Lévi-Strauss, 1978, p. 221).

Moartea apare adesea asociată cu regenerarea naturii și cu ciclurile cosmice. Numeroase mituri agricole descriu moartea zeului vegetației urmată de renașterea sa periodică. Acest model simbolic exprimă ideea că moartea nu este definitivă, ci face parte dintr-un proces universal al reînnoirii. În acest sens, experiența morții devine parte integrantă a ordinii cosmice și a ritmurilor naturii.

De asemenea, simbolurile funerare evidențiază dimensiunea sacră a morții. Apa, focul, muntele, peștera sau arborele cosmic sunt imagini recurente în miturile funerare ale lumii. Apa simbolizează trecerea și purificarea, focul reprezintă transformarea spirituală, iar arborele cosmic sugerează legătura dintre lumi. În mitologia nordică, Yggdrasil unește cerul, pământul și lumea subterană, devenind simbol al continuității vieții și al regenerării universale.

În multe tradiții religioase, moartea este asociată și cu ideea judecății morale. Destinul sufletului depinde de comportamentul individului în timpul vieții. Această concepție apare clar în Egiptul antic, unde inima defunctului era cântărită în fața lui Osiris, dar și în religiile orientale, unde karma determină reîncarnarea. Astfel, moartea devine momentul suprem al adevărului și al confruntării cu ordinea morală a universului.

Filosoful și antropologul Gilbert Durand afirmă că imaginarul morții este dominat de simboluri ale depășirii timpului și ale întoarcerii la originea sacră a existenței. El susține că „imaginile morții sunt aproape întotdeauna compensate de simboluri ale renașterii și regenerării" (Durand, 1977, p. 304). Această observație explică de ce majoritatea miturilor funerare nu insistă asupra distrugerii, ci asupra continuității spirituale.

Prin urmare, dimensiunea sacră a morții în gândirea mitologică reflectă încercarea omului de a integra experiența dispariției într-o ordine cosmică și spirituală. Moartea nu este percepută ca sfârșit absolut, ci ca trecere, transformare și regenerare. Miturile și ritualurile funerare oferă comunităților umane posibilitatea de a depăși anxietatea finitudinii și de a menține legătura dintre existența individuală și universul sacru.

2. Moartea și viața de apoi în mitologia egipteană

Mitologia Egiptului antic oferă una dintre cele mai complexe și elaborate concepții despre moarte din istoria religiilor universale. Pentru egipteni, existența umană nu se încheia odată cu moartea trupului, ci continua într-o altă dimensiune spirituală. Întreaga civilizație egipteană a fost profund marcată de preocuparea pentru viața de apoi, iar această concepție s-a reflectat în religie, artă, arhitectură și ritualurile funerare. Piramidele, mormintele monumentale și textele funerare demonstrează importanța centrală pe care moartea o ocupa în imaginarul religios egiptean.

Pentru egipteni, moartea era percepută ca o etapă de trecere către eternitate. Viața pământească reprezenta doar o pregătire pentru existența de după moarte, iar comportamentul individului influența destinul său spiritual. Egiptenii considerau că omul este alcătuit din mai multe componente spirituale, printre care ka (forța vitală), ba (personalitatea spirituală) și akh (forma spirituală desăvârșită după

moarte). Supraviețuirea acestor componente depindea de conservarea corpului și de îndeplinirea ritualurilor funerare.

Istoricul religiilor Mircea Eliade afirmă că religia egipteană transformă moartea într-un model al regenerării cosmice, inspirat din ciclurile naturii și ale soarelui. Potrivit lui Eliade, „moartea devine în Egipt o condiție a renașterii și a participării la eternitatea divină” (Eliade, 1994, vol. I, p. 97). Astfel, experiența morții era integrată într-o ordine cosmică guvernată de ritmurile universului.

Figura centrală a mitologiei funerare egiptene este Osiris, zeul morții, al vegetației și al renașterii. Mitul lui Osiris reprezintă unul dintre cele mai importante simboluri ale regenerării spirituale din istoria religiilor. Potrivit tradiției, Osiris a fost ucis și dezmembrat de fratele său Seth, simbol al haosului și distrugerii. Soția sa, Isis, a reușit să adune părțile corpului și să-l readucă la viață prin puteri magice. După înviere, Osiris devine conducătorul lumii morților și judecător al sufletelor.

Acest mit exprimă simbolic victoria vieții asupra morții și a ordinii asupra haosului. Moartea lui Osiris este asociată și cu ciclurile agricole ale Nilului, deoarece dispariția și renașterea zeului simbolizează alternanța fertilității și a uscăciunii. Egiptologul Jan Assmann consideră că Osiris reprezintă „modelul paradigmatic al omului care învinge moartea prin regenerare spirituală” (Assmann, 2005, p. 56).

Concepția egipteană despre viața de apoi era strâns legată de ideea judecății morale. După moarte, sufletul trebuia să traverseze lumea subterană și să ajungă în fața tribunalului lui Osiris. Acest moment, cunoscut sub numele de „Judecata inimii”, constituia proba decisivă pentru destinul etern al defunctului. Inima celui mort era cântărită pe o balanță împreună cu pana zeiței Ma’at, simbol al adevărului și dreptății. Dacă inima era mai ușoară sau egală cu pana, sufletul putea accede la viața eternă; dacă era încărcată de păcate, era devorată de monstrul Ammit.

Această judecată reflectă existența unei concepții morale asupra morții. Destinul sufletului nu depindea doar de ritualuri, ci și de comportamentul individului în timpul vieții. În Cartea egipteană a morților, defunctul rostește o serie de confesiuni negative prin care își afirmă nevinovăția: „Nu am furat, nu am ucis, nu am mințit” (Cartea egipteană a morților, cap. 125, p. 189). Astfel, moartea devine momentul suprem al confruntării cu adevărul moral și cu ordinea cosmică.

Un rol esențial în concepția egipteană despre moarte îl avea ritualul mumificării. Egiptenii credeau că sufletul poate continua să existe numai dacă trupul este conservat. De aceea, corpul era supus unui proces complex de îmbălsămare și protecție ritualică. Organele interne erau depuse în vase canopice, iar trupul era înfășurat în bandaje și însoțit de amulete magice menite să asigure protecția spirituală.

Mumificarea nu avea doar scop practic, ci și unul simbolic și religios. Corpul defunctului era identificat cu trupul lui Osiris, iar procesul funerar reproducea simbolic moartea și renașterea zeului. Antropologul Henri Frankfort subliniază că „ritualul funerar egiptean urmărea transformarea mortului într-o ființă sacră și eternă” (Frankfort, 1948, p. 102).

Mormintele egiptene aveau, de asemenea, o profundă semnificație simbolică. Piramidele și camerele funerare erau concepute ca spații sacre care facilitau trecerea către lumea de dincolo. Pereții mormintelor erau acoperiți cu texte și imagini religioase ce descriau călătoria sufletului și protecția oferită de zei. Aceste reprezentări aveau rol magic și ritualic, fiind considerate necesare pentru supraviețuirea spirituală.

Soarele ocupa un loc central în simbolismul morții egiptene. Zeul solar Ra traversa în fiecare noapte lumea subterană pentru a renaște dimineața. Acest ciclu cosmic devenea modelul simbolic al destinului uman: moartea era asemănată cu apusul soarelui, iar renașterea spirituală cu răsăritul. Astfel, existența omului era integrată în ritmurile universului și ale eternității.

Mitologia egipteană exprimă și o profundă dorință de depășire a timpului și a distrugerii. Eternitatea nu era concepută ca o stare abstractă, ci ca o continuare idealizată a vieții pământești. Defunctul își păstra identitatea, ocupațiile și relațiile sociale, trăind într-un paradis fertil și armonios, cunoscut sub numele de „Câmpiile Ialului”.

În analiza simbolismului egiptean, Gilbert Durand observă că imaginile funerare ale Egiptului sunt dominate de simboluri ale luminii, regenerării și ordinii cosmice. El afirmă că „moartea

egipteană este o moarte solară, orientată spre triumful luminii asupra întunericului" (Durand, 1977, p. 287).

Prin urmare, concepția egipteană despre moarte evidențiază una dintre cele mai profunde forme de sacralizare a existenței umane. Moartea nu era interpretată ca dispariție definitivă, ci ca trecere către eternitate și apropiere de divin. Miturile, ritualurile și simbolurile funerare exprimă credința într-o ordine cosmică în care viața și moartea formează un ciclu continuu al regenerării. Experiența morții devine astfel o cale de transformare spirituală și de participare la eternitatea sacră a universului.

3. Moartea eroică și destinul în mitologia greacă

Mitologia greacă oferă o perspectivă profundă și complexă asupra morții, integrând-o într-o viziune tragică și eroică asupra existenței umane. Spre deosebire de concepția egipteană, orientată predominant către speranța vieții eterne, grecii accentuau caracterul inevitabil al morții și limitele condiției umane. Totuși, moartea nu era percepută doar ca dispariție sau suferință, ci și ca modalitate de dobândire a gloriei, a memoriei colective și a unei forme simbolice de nemurire. În acest sens, mitologia greacă transformă moartea într-o experiență existențială și morală fundamentală.

Pentru greci, destinul omului era supus unei ordini cosmice imuabile. Chiar și zeii trebuiau să respecte hotărârile Moirelor — divinitățile destinului, care stabileau durata vieții fiecărei ființe. Moartea devenea astfel expresia inevitabilă a limitelor umane și a imposibilității de a depăși condiția muritoare. În mentalitatea greacă, omul era definit tocmai prin caracterul său efemer și vulnerabil.

Istoricul și antropologul Jean-Pierre Vernant afirmă că experiența morții ocupă un loc central în definirea identității umane în cultura greacă. Potrivit acestuia, „grecul descoperă sensul existenței prin confruntarea cu propria finitudine" (Vernant, 1989, p. 61). Astfel, conștiința morții generează reflecția asupra valorii vieții, a onoarei și a memoriei eroice.

În mitologia greacă, moartea este adesea asociată cu eroismul și gloria. Eroii homerici acceptă inevitabilitatea morții, dar caută să transforme această limită într-o sursă de prestigiu și nemurire simbolică. Cea mai reprezentativă figură în acest sens este Ahile, protagonistul Iliadei. Ahile trebuie să aleagă între două destine: o viață lungă și lipsită de glorie sau o moarte timpurie care îi va aduce faimă eternă. El optează pentru a doua variantă, demonstrând că moartea eroică poate deveni mijloc de transcendere simbolică.

În Iliada, gloria (kleos) este singura formă autentică de nemurire accesibilă omului. Prin faptele sale eroice și prin memoria păstrată de comunitate, eroul continuă să existe dincolo de moarte. Poetul Homer exprimă această idee atunci când Ahile declară că preferă „o viață scurtă cu glorie nepieritoare" (Iliada, IX, 413). Moartea devine astfel condiția necesară a consacrării eroice.

Figura lui Heracle ilustrează o altă dimensiune a relației dintre moarte și divinizare. După numeroase încercări și suferințe, Heracle moare pe rugul funerar, dar este ridicat printre zei și primește nemurirea. Acest mit sugerează posibilitatea depășirii condiției umane prin eroism și sacrificiu. Moartea nu mai apare doar ca limită, ci și ca etapă a transformării spirituale.

În concepția greacă, lumea morților era condusă de Hades și reprezenta spațiul umbrelor și al memoriei. Sufletele defuncților ajungeau în infern după traversarea fluviului Styx, condusă de luntrașul Charon. Acest drum simbolizează separarea definitivă dintre lumea viilor și cea a morților. Spre deosebire de paradisul luminos imaginat de egipteni, Hadesul grec este un spațiu sumbru și lipsit de vitalitate.

Totuși, anumite categorii privilegiate puteau accede într-un spațiu superior al existenței postume — Câmpiile Elizee. Eroii, semizeii și cei favorizați de zei se bucurau aici de o existență fericită și eternă. Această distincție evidențiază importanța meritului și a valorii morale în imaginarul grec al morții.

Un mit esențial pentru simbolismul morții este cel al lui Orfeu. După moartea Euridicei, Orfeu coboară în lumea subpământeană pentru a-și recupera iubita prin puterea muzicii sale. Coborârea în infern (katabasis) simbolizează confruntarea omului cu moartea și tentativa de depășire a limitelor existenței. Eșecul lui Orfeu de a o salva definitiv pe Euridice evidențiază imposibilitatea omului de a învinge complet moartea.

Istoricul religiilor Mircea Eliade consideră că mitul coborârii în infern reprezintă un model inițiatic universal, în care confruntarea cu moartea conduce la o transformare spirituală (Eliade, 1994, vol. II, p. 214). În acest sens, experiența morții dobândește o semnificație simbolică și existențială profundă. Mitologia greacă reflectă și dimensiunea tragică a morții. În tragediile antice, moartea apare adesea ca rezultat al hybrisului — depășirea limitelor impuse omului de către zei. Personaje precum Oedip, Agamemnon sau Antigona sunt confruntate cu un destin inevitabil, care evidențiază fragilitatea condiției umane. Tragedia greacă transformă moartea într-o experiență de cunoaștere și purificare morală.

Filosoful Friedrich Nietzsche interpreta tragedia greacă drept expresia tensiunii dintre ordinea rațională și haosul existenței. În lucrarea Nașterea tragediei, el afirmă că grecii au reușit să transforme suferința și moartea într-o formă superioară de afirmare a vieții (Nietzsche, 1998, p. 43). Astfel, confruntarea cu moartea devine o modalitate de aprofundare a experienței umane.

În plan simbolic, moartea greacă este asociată frecvent cu întunericul, călătoria și uitarea. Fluviile infernale — Styx, Lethe sau Acheron — reprezintă granițele dintre lumi și procesul desprinderii de existența pământească. Fluviul Lethe, al uitării, simbolizează pierderea memoriei individuale și integrarea sufletului într-o nouă condiție existențială.

Totodată, ritualurile funerare ocupau un rol fundamental în cultura greacă. Înmormântarea corespunzătoare era considerată esențială pentru odihna sufletului. Lipsa ritualurilor funerare condamna spiritul la rătăcire eternă. În tragedia Antigona de Sofocle, conflictul central pornește tocmai de la refuzul regelui Creon de a permite înmormântarea lui Polynice. Antigona consideră că legile divine ale cultului morților sunt superioare autorității politice, ceea ce demonstrează caracterul sacru al ritualurilor funerare.

Antropologul Gilbert Durand observă că imaginarul grec al morții oscilează între simbolurile întunericului și cele ale eroizării. În opinia sa, moartea greacă este „o experiență tragică transformată prin memorie și glorie într-o formă simbolică de permanență” (Durand, 1977, p. 315).

Prin urmare, mitologia greacă dezvoltă o viziune profund umană asupra morții, în care destinul, eroismul și memoria joacă un rol esențial. Moartea nu este percepută exclusiv ca distrugere, ci ca experiență existențială prin care omul își descoperă limitele și posibilitatea unei nemuriri simbolice. Prin mituri, tragedii și ritualuri funerare, grecii au transformat confruntarea cu moartea într-o reflecție asupra sensului vieții, a onoarei și a condiției umane.

4. Moartea și ciclul renașterii în mitologiile asiatice

În mitologiile și religiile asiatice, moartea este interpretată în strânsă legătură cu ideea continuității existenței și a regenerării cosmice. Spre deosebire de concepțiile occidentale centrate adesea asupra caracterului definitiv al morții, tradițiile spirituale asiatice pun accent pe transformare, reîncarnare și ciclicitatea universului. Existența umană este percepută ca parte integrantă a unui proces cosmic permanent, în care viața și moartea reprezintă etape succesive ale devenirii spirituale.

În culturile orientale, moartea nu este înțeleasă ca dispariție absolută, ci ca trecere către o nouă formă de existență. Ideea fundamentală care structurează numeroase mituri asiatice este aceea a ciclului etern al nașterii, morții și renașterii. Această concepție apare cu precădere în hinduism și budism, unde destinul sufletului este determinat de legea karmei și de procesul reîncarnării.

În tradiția hindusă, sufletul (atman) este considerat etern și indestructibil. Moartea afectează doar corpul material, nu și esența spirituală a individului. În acest sens, existența umană este integrată într-un ciclu cosmic numit samsara, reprezentând succesiunea nesfârșită a renașterilor. Fiecare viață este determinată de karma acumulată în existențele anterioare, iar scopul suprem este eliberarea spirituală (moksha), adică ieșirea din ciclul reîncarnărilor.

În Bhagavad-Gita, una dintre cele mai importante scrieri ale spiritualității indiene, zeul Krishna explică natura eternă a sufletului: „Sufletul nu se naște și nu moare niciodată; el nu încetează să existe atunci când corpul este distrus” (Bhagavad-Gita, II, 20). Acest pasaj evidențiază concepția conform căreia moartea reprezintă doar abandonarea unei forme materiale temporare.

Tot în Bhagavad-Gita apare celebra comparație dintre trup și hainele purtate de om: „Așa cum omul își leapădă hainele uzate și îmbracă altele noi, tot astfel sufletul părăsește trupurile vechi și intră

în altele noi" (Bhagavad-Gita, II, 22). Moartea dobândește astfel o semnificație simbolică de transformare și continuitate spirituală.

Istoricul religiilor Mircea Eliade consideră că spiritualitatea indiană oferă una dintre cele mai elaborate interpretări ale morții ca experiență cosmică și inițiatică. El afirmă că „moartea este integrată ritmurilor universale ale devenirii și regenerării" (Eliade, 1994, vol. II, p. 233). În această perspectivă, moartea nu este opusul vieții, ci o etapă necesară a transformării existențiale.

În hinduism, zeitățile asociate morții reflectă caracterul ambivalent al acestei experiențe. Yama este stăpânul lumii morților și judecătorul sufletelor. El nu simbolizează distrugerea absolută, ci ordinea cosmică și justiția morală. Sufletul fiecărui individ este evaluat în funcție de karma acumulată, iar destinul ulterior depinde de faptele săvârșite în timpul vieții.

Moartea capătă și o dimensiune purificatoare. Ritualul incinerării, practicat în tradiția hindusă, simbolizează eliberarea sufletului din închisoarea corporală. Focul devine astfel element sacru al transformării spirituale și al reintegrării individului în ordinea cosmică. Fluviul Gange ocupă, la rândul său, un loc esențial în simbolismul morții, fiind considerat purificator și sacru. Mulți credincioși hinduși doresc ca cenușa lor să fie depusă în apele sale pentru a facilita eliberarea spirituală.

În budism, concepția despre moarte este strâns legată de ideea impermanenței (anicca). Toate lucrurile existente sunt trecătoare, iar atașamentul față de lumea materială generează suferință. Moartea reprezintă o expresie firească a caracterului schimbător al existenței și face parte din ciclul continuu al devenirii.

Siddhartha Gautama a considerat conștientizarea morții drept o etapă esențială în dobândirea înțelepciunii spirituale. Potrivit tradiției budiste, omul trebuie să înțeleagă caracterul iluzoriu și temporar al existenței pentru a depăși suferința și pentru a atinge nirvana — starea supremă de eliberare spirituală.

Filosoful și indianistul Heinrich Zimmer afirmă că „în spiritualitatea asiatică, moartea este o transformare și nu o anihilare" (Zimmer, 1969, p. 140). Această concepție explică de ce multe tradiții orientale dezvoltă o atitudine mai puțin dramatică față de moarte decât culturile occidentale.

În budismul tibetan, experiența morții este descrisă în detaliu în Cartea tibetană a morților (Bardo Thödol). Potrivit acestui text, sufletul traversează diferite stări intermediare (bardo) între moarte și renaștere. În această perioadă, conștiința întâlnește viziuni simbolice și trebuie să depășească iluziile generate de propriul atașament față de existența materială.

Moartea este prezentată aici ca experiență inițiatică și spirituală, în care individul poate obține iluminarea dacă reușește să depășească frica și ignoranța. Antropologul Joseph Campbell observă că aceste reprezentări transformă moartea într-o „călătorie interioară a conștiinței" (Campbell, 1976, p. 89).

Mitologia japoneză dezvoltă, la rândul ei, o perspectivă complexă asupra morții și impurității rituale. În tradiția shintoistă, lumea morților este cunoscută sub numele de Yomi, un spațiu întunecat și impur. Mitul zeiței Izanami ilustrează această concepție. După moartea sa, Izanami coboară în Yomi, iar soțul ei, Izanagi, încearcă să o readucă printre cei vii. Descoperind însă trupul ei aflat în descompunere, el fuge îngrozit și blochează intrarea dintre cele două lumi.

Acest mit exprimă opoziția dintre viață și impuritatea asociată morții. Totodată, el reflectă ideea imposibilității întoarcerii definitive din lumea morților. În cultura japoneză tradițională, moartea era percepută ca sursă de impuritate rituală, necesitând ceremonii de purificare.

În mitologiile chineze, moartea este influențată de concepțiile taoiste și budiste despre armonia cosmică și echilibrul universal. Spiritul strămoșilor continuă să participe la viața familiei și a comunității, iar cultul ancestral ocupă un rol esențial în menținerea ordinii sociale și spirituale. Moartea nu rupe legătura dintre generații, ci transformă individul într-un protector spiritual al familiei.

Simbolismul asiatic al morții este dominat de imagini ale cercului, drumului și transformării. Ciclul renașterilor exprimă continuitatea existenței, iar călătoria sufletului reflectă procesul evoluției spirituale. Spre deosebire de reprezentările occidentale axate asupra finalității și judecății definitive, mitologiile asiatice accentuează caracterul dinamic și regenerativ al morții.

Gilbert Durand observă că imaginarul oriental al morții este dominat de simboluri ale reîntoarcerii și regenerării cosmice. În opinia sa, „moartea asiatică este o reintegrare în ritmurile universale ale existenței” (Durand, 1977, p. 322).

Prin urmare, mitologiile asiatice dezvoltă o concepție profund spirituală și simbolică asupra morții. Existența este percepută ca proces continuu de transformare, iar moartea reprezintă o etapă necesară în evoluția sufletului. Ideea reîncarnării, a karmei și a regenerării cosmice conferă morții un sens pozitiv și inițiatic, integrând experiența umană într-o ordine universală a devenirii și a eternității.

5. Simbolismul morții în miturile tradiționale

În toate culturile lumii, moartea a fost exprimată printr-un bogat sistem de simboluri și imagini mitice care încearcă să traducă în limbaj spiritual și imaginar una dintre cele mai dificile experiențe ale existenței umane. Miturile tradiționale nu descriu moartea doar ca fapt biologic, ci ca experiență sacră, inițiatică și cosmică. Simbolurile funerare au rolul de a organiza sensul dispariției și de a integra moartea într-o ordine universală, accesibilă înțelegerii umane prin intermediul imaginarului religios.

Antropologul Gilbert Durand consideră că simbolurile morții aparțin unui imaginar universal al transformării și regenerării. În opinia sa, „imaginile funerare nu exprimă numai distrugerea, ci și speranța reînnoirii și a continuității existenței” (Durand, 1977, p. 299). Din acest motiv, numeroase culturi asociază moartea cu simboluri ale călătoriei, trecerii, apei, focului, arborelui cosmic sau renașterii naturii.

Unul dintre cele mai răspândite simboluri ale morții este călătoria. În majoritatea mitologiilor, sufletul defunctului trebuie să parcurgă un drum dificil pentru a ajunge în lumea de dincolo. Acest motiv simbolic exprimă ideea că moartea nu reprezintă o dispariție instantanee, ci un proces de transformare spirituală și de trecere către o altă formă de existență.

În mitologia greacă, sufletul traversează fluviul Styx cu ajutorul lui Charon pentru a intra în împărăția lui Hades. În credințele egiptene, defunctul străbate lumea subterană și trebuie să depășească probe simbolice înainte de a ajunge în fața lui Osiris. În tradițiile șamanice siberiene și amerindiene, sufletul urcă sau coboară prin diferite niveluri cosmice pentru a accede la lumea spiritelor.

Istoricul religiilor Mircea Eliade afirmă că simbolismul drumului funerar exprimă caracterul inițiatic al morții. Potrivit acestuia, „orice trecere în lumea de dincolo reproduce simbolic modelul inițierii spirituale” (Eliade, 1994, vol. III, p. 178). Astfel, moartea este interpretată ca o experiență de cunoaștere și transformare.

Podurile, porțile și trecerile apar frecvent în miturile funerare, simbolizând granița dintre lumi. În mitologia iraniană, sufletul trebuie să traverseze podul Chinvat, care devine îngust sau larg în funcție de moralitatea individului. În numeroase tradiții populare europene, podul reprezintă pragul dintre viață și moarte, dintre lumea materială și cea spirituală.

Apa ocupă un loc central în simbolismul morții deoarece exprimă ideea trecerii, purificării și regenerării. Fluviile funerare delimitează adesea lumea viilor de lumea morților și sugerează caracterul ireversibil al morții.

În mitologia greacă, Styxul și Acheronul sunt fluviile care separă lumea umană de infern. Traversarea acestora simbolizează desprinderea definitivă de existența pământească. Fluviul Lethe, asociat uitării, reprezintă pierderea memoriei și integrarea sufletului într-o nouă condiție existențială.

În mitologia hindusă, fluviul Gange este considerat sacru și purificator. Depunerea cenușii în apele sale facilitează eliberarea spirituală și ieșirea din ciclul reîncarnărilor. Apa apare astfel ca element de purificare și de reintegrare cosmică.

În numeroase mituri africane și amerindiene, sufletul trebuie să traverseze un râu sau o mare pentru a ajunge în lumea spiritelor. Această imagine simbolică reflectă separarea dintre existența materială și cea spirituală.

Gaston Bachelard subliniază că apa este unul dintre cele mai puternice simboluri ale imaginarului uman, deoarece exprimă simultan moartea și regenerarea. El afirmă că „apele funerare nu sunt numai ape ale dispariției, ci și ape ale renașterii” (Bachelard, 1942, p. 118).

Un alt simbol fundamental al morții în miturile tradiționale este arborele cosmic, care reprezintă legătura dintre cer, pământ și lumea subterană. Arborele simbolizează continuitatea vieții și unitatea universului, fiind imaginea regenerării permanente.

În mitologia nordică, Yggdrasil susține întreaga structură a cosmosului și unește diferitele niveluri ale existenței. Rădăcinile sale pătrund în lumea morților, iar ramurile sale ating cerul divin. Arborele devine astfel simbol al continuității dintre viață și moarte.

În numeroase culturi asiatice și africane, arborii funerari sunt considerați locuri sacre în care sufletele strămoșilor continuă să existe. De asemenea, lemnul utilizat pentru sicrie sau ruguri funerare sugerează întoarcerea omului în ciclul naturii.

Antropologul Claude Lévi-Strauss consideră că arborele cosmic reprezintă „un model simbolic al ordinii universale și al comunicării dintre lumi" (Lévi-Strauss, 1978, p. 247). În acest sens, moartea nu separă definitiv existența umană de cosmos, ci o reintegrează în ritmurile universale ale naturii.

Focul este unul dintre cele mai ambivalente simboluri funerare, deoarece exprimă simultan distrugerea și purificarea. În multe culturi indo-europene și asiatice, incinerarea este percepută ca modalitate de eliberare a sufletului din limitele corporale.

În tradiția hindusă, focul sacru al rugului funerar facilitează desprinderea spiritului și reintegrarea sa în ordinea cosmică. Zeul focului, Agni, are rolul de mediator între oameni și divinitate, transportând sufletul către lumea spirituală.

În mitologia greacă, rugul funerar al lui Heracle simbolizează transformarea eroului și ridicarea sa la statut divin. Focul devine aici imagine a purificării și a depășirii condiției umane.

În tradițiile funerare europene, lumânarea aprinsă lângă mort simbolizează continuitatea sufletului și victoria luminii asupra întunericului morții. Astfel, focul capătă valoare spirituală și protectoare.

Întunericul este frecvent asociat cu moartea deoarece exprimă necunoscutul, misterul și coborârea în lumea subterană. Peșterile, nopțile rituale și spațiile subpământene apar în numeroase mituri funerare ca simboluri ale regresiunii și ale revenirii la originea primordială.

Totuși, imaginarul morții nu se limitează la simbolurile întunericului. Majoritatea culturilor dezvoltă și simboluri ale luminii, renașterii și regenerării. Soarele care răsare după noapte, primăvara care urmează iernii sau renașterea vegetației sunt imagini universale ale continuității vieții.

În mitologia egipteană, zeul solar Ra traversează lumea subterană în fiecare noapte pentru a renaște dimineața. Acest ciclu cosmic devine simbol al victoriei vieții asupra morții. În numeroase mituri agricole, moartea zeului vegetației este urmată de renașterea sa periodică, sugerând caracterul ciclic al existenței.

Joseph Campbell observă că moartea simbolică este prezentă în majoritatea miturilor inițiatice și eroice. Potrivit lui, „eroul trebuie să coboare în întuneric pentru a renaște într-o nouă condiție spirituală" (Campbell, 2008, p. 91). Astfel, moartea devine etapă necesară a transformării și regenerării.

Simbolurile funerare nu au doar rol decorativ sau imaginar, ci îndeplinesc funcții spirituale și sociale esențiale. Ele ajută comunitățile umane să înțeleagă moartea, să reducă anxietatea produsă de necunoscut și să mențină echilibrul dintre lumea viilor și cea a morților.

Prin intermediul simbolurilor, moartea este integrată într-o ordine cosmică și morală. Ritualurile funerare, miturile despre viața de apoi și imaginile regenerării exprimă speranța continuității existenței și dorința omului de a depăși caracterul efemer al vieții.

Arnold van Gennep afirmă că ritualurile și simbolurile funerare permit comunității să transforme experiența traumatică a morții într-un proces social și spiritual inteligibil (Van Gennep, 1996, p. 163). În acest sens, moartea devine nu doar sfârșit biologic, ci experiență sacră și simbolică fundamentală pentru existența umană.

Prin urmare, simbolismul morții în miturile tradiționale reflectă efortul universal al omenirii de a conferi sens dispariției și de a integra experiența finitudinii într-o ordine cosmică și spirituală. Simbolurile drumului, apei, arborelui cosmic, focului sau renașterii exprimă continuitatea dintre viață și moarte și evidențiază caracterul profund sacru al existenței umane.

Concluzii

Tema morții a ocupat dintotdeauna un loc central în imaginarul religios și mitologic al omenirii, deoarece ea exprimă una dintre cele mai profunde preocupări ale condiției umane: raportarea la finitudine, la sacru și la sensul existenței. Analiza miturilor popoarelor lumii demonstrează faptul că moartea nu a fost percepută exclusiv ca dispariție biologică, ci ca experiență spirituală și simbolică integrată într-o ordine cosmică universală. În toate culturile tradiționale, moartea capătă semnificații religioase și inițiatice, devenind o trecere către o altă formă de existență.

Studiul dimensiunii sacre a morții evidențiază faptul că omul arhaic trăia într-un univers profund sacralizat, în care fiecare etapă importantă a vieții era însoțită de ritualuri și simboluri religioase. Moartea era considerată un rit de trecere care marca transformarea individului și integrarea sa într-o nouă ordine spirituală. Așa cum subliniază Mircea Eliade, experiența morții în societățile tradiționale reprezenta o schimbare ontologică și nu o dispariție definitivă (Eliade, 1992, p. 114). Prin urmare, moartea era înțeleasă ca parte a unei continuități cosmice și spirituale.

Mitologia egipteană oferă una dintre cele mai elaborate concepții despre viața de apoi și despre regenerarea spirituală. Mitul lui Osiris exprimă victoria vieții asupra distrugerii și transformă moartea într-o experiență a renașterii sacre. Ritualurile funerare, mumificarea și simbolismul solar demonstrează credința egiptenilor într-o existență eternă și într-o ordine morală a universului. Moartea nu reprezenta sfârșitul identității umane, ci posibilitatea participării la eternitatea divină.

În mitologia greacă, moartea dobândește un caracter tragic și eroic, reflectând conștiința limitelor existenței umane. Eroii greci acceptă inevitabilitatea morții, dar încearcă să o depășească prin glorie, memorie și consacrare simbolică. Figuri precum Ahile sau Heracle demonstrează că moartea poate deveni o cale de transcendere spirituală și eroică. În același timp, miturile grecești exprimă tensiunea permanentă dintre destinul inexorabil și dorința omului de a depăși propria condiție muritoare.

Mitologiile asiatice dezvoltă o perspectivă diferită asupra morții, centrată pe ideea ciclicității existenței și a reîncarnării. În hinduism și budism, moartea nu este un sfârșit definitiv, ci o etapă în procesul continuu al devenirii spirituale. Ideile de karma, samsara și nirvana reflectă concepția conform căreia existența umană face parte dintr-un ciclu cosmic al transformării și regenerării. Moartea este percepută ca desprindere temporară de forma materială și ca posibilitate de evoluție spirituală.

Analiza simbolismului morții evidențiază existența unor imagini universale recurente în miturile popoarelor lumii. Simbolurile drumului, apei, podului, focului sau arborelui cosmic exprimă ideea trecerii dintre lumi și a continuității dintre viață și moarte. Fluviile funerare simbolizează separarea și purificarea, focul reprezintă transformarea spirituală, iar arborele cosmic sugerează unitatea dintre diferitele niveluri ale universului. Aceste simboluri demonstrează că moartea este interpretată nu ca distrugere absolută, ci ca proces de transformare și regenerare.

Antropologii și istoricii religiilor au demonstrat că miturile funerare îndeplinesc funcții esențiale în viața comunităților umane. Ele reduc anxietatea provocată de necunoscut, oferă sens existenței și facilitează integrarea experienței morții într-o ordine morală și cosmică. Arnold van Gennep considera că ritualurile funerare permit trecerea ordonată de la o stare existențială la alta, restabilind echilibrul comunității după ruptura provocată de moarte (Van Gennep, 1996, p. 165).

În același timp, miturile despre moarte reflectă nevoia universală a omului de a depăși caracterul efemer al existenței. Fie că este vorba despre nemurirea spirituală din Egiptul antic, despre gloria eroică a Greciei sau despre reîncarnarea asiatică, toate aceste concepții exprimă speranța continuității și dorința de transcendere a limitelor biologice.

Joseph Campbell observa că marile mituri ale omenirii transformă moartea într-o etapă necesară a devenirii spirituale și a regenerării simbolice (Campbell, 2008, p. 104). Astfel, experiența morții nu este izolată de sensul vieții, ci face parte dintr-un proces universal al transformării și al cunoașterii.

În concluzie, moartea ca experiență sacră și simbolică reprezintă una dintre temele fundamentale ale mitologiei universale. Diversitatea reprezentărilor mitice demonstrează bogăția imaginarului religios uman, însă dincolo de diferențele culturale există numeroase elemente comune:

credința în continuitatea existenței, simbolismul trecerii și asocierea morții cu regenerarea spirituală. Miturile lumii evidențiază faptul că omul a încercat permanent să ofere sens misterului morții și să transforme experiența finitudinii într-o cale de apropiere de sacru și de înțelegere a ordinii cosmice.

Prin urmare, moartea nu apare în mitologiile lumii ca simplu sfârșit al existenței, ci ca moment de transformare, inițiere și reintegrare într-o realitate spirituală superioară. Tocmai această dimensiune sacră și simbolică explică permanența temei morții în cultura universală și rolul său fundamental în definirea condiției umane.

BIBLIOGRAPHY:

1. Assmann, Jan (2005), Death and Salvation in Ancient Egypt, Cornell University Press, Ithaca.
2. Durand, Gilbert (1977), Structurile antropologice ale imaginarului, Univers, București.
3. Eliade, Mircea (1992), Sacrul și profanul, Humanitas, București.
4. Eliade, Mircea (1994), Istoria credințelor și ideilor religioase, vol. I–III, Humanitas, București.
5. Van Gennep, Arnold (1996), Riturile de trecere, Polirom, Iași.
6. Vernant, Jean-Pierre (1989), Mit și religie în Grecia antică, Meridiane, București.
7. Zimmer, Heinrich (1969), Myths and Symbols in Indian Art and Civilization, Princeton University Press, Princeton.
8. Bhagavad-Gita, traducere de Sergiu Al-George, Humanitas, București, 1994.
9. Cartea egipteană a morților, traducere și studiu introductiv de E. A. Wallis Budge, Oxford University Press, Oxford, 1967.

HEAVEN AND HELL IN ROMANIAN LITERATURE: BETWEEN RELIGIOUS IMAGINATION AND ARTISTIC EXPRESSION

Gabriela Olaru
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This paper explores the representations of Heaven and Hell in Romanian literature, emphasizing their religious, symbolic, and moral significance. These two fundamental concepts of the Christian imagination have played an important role in shaping Romanian cultural and literary traditions. The study examines their presence both in Romanian folk literature and in the works of major Romanian writers.*

The first part of the paper analyzes Heaven and Hell as essential elements of the religious imagination, reflecting humanity's concern with morality, salvation, and the afterlife. Special attention is given to their representation in Romanian folklore, where Heaven is depicted as a place of harmony, light, and eternal happiness, while Hell symbolizes punishment, suffering, and separation from the divine.

The paper also investigates the literary interpretations of these themes in the works of Ion Creangă, Mihai Eminescu, Tudor Arghezi, and Lucian Blaga. Their writings transform traditional religious images into complex symbols of human existence, spiritual aspiration, doubt, suffering, and the search for meaning.

The study concludes that Heaven and Hell are not merely theological concepts but powerful literary symbols that express fundamental aspects of the human condition. Through their diverse representations, Romanian literature offers profound insights into the relationship between humanity, morality, and transcendence.

Keywords: *Heaven; Hell; Romanian literature; religious imagination; symbolism; folklore; spirituality; morality.*

1. Introducere

Tema raiului și iadului ocupă un loc central în patrimoniul spiritual al umanității, reprezentând una dintre cele mai vechi și persistente preocupări ale omului în raport cu sensul existenței, cu destinul sufletului și cu relația sa cu divinitatea. În toate marile religii ale lumii întâlnim reprezentări ale unei lumi de dincolo, organizate în jurul ideii de recompensă și pedeapsă, de mântuire și condamnare, de ordine morală și justiție divină. În spațiul cultural românesc, aceste concepte au fost preluate și dezvoltate sub influența creștinismului ortodox, devenind elemente fundamentale ale imaginarului religios, ale tradițiilor populare și ale creației literare.

Literatura, ca expresie a sensibilității și gândirii unei comunități, a valorificat constant imaginile raiului și iadului, transformându-le din simple reprezentări religioase în simboluri complexe ale experienței umane. Astfel, cele două spații nu mai sunt percepute exclusiv ca realități escatologice, legate de viața de după moarte, ci și ca metafore ale existenței cotidiene, ale stărilor sufletești, ale aspirațiilor și conflictelor interioare. În literatura română, raiul și iadul dobândesc semnificații multiple, fiind utilizate pentru a ilustra lupta dintre bine și rău, dintre credință și îndoială, dintre speranță și disperare.

Potrivit lui Mircea Eliade, omul religios organizează lumea prin opoziții fundamentale care conferă sens existenței sale, iar raportul dintre sacru și profan constituie una dintre cele mai importante structuri ale experienței umane (Eliade, 1992, p. 21). În acest context, raiul și iadul pot fi înțelese ca expresii simbolice ale acestor opoziții, reprezentând modele culturale prin care comunitățile umane explică ordinea morală a universului și relația dintre faptă și consecință. Literatura preia aceste modele și le adaptează propriilor sale mijloace de expresie, oferindu-le noi valențe estetice și filosofice.

În cultura română tradițională, imaginile paradisului și ale infernului sunt prezente în basme, legende, colinde, cântece bătrânești și numeroase creații folclorice. Raiul apare adesea ca un spațiu al luminii, al armoniei și al belșugului, asemănător unei grădini perfecte, în timp ce iadul este descris ca loc al întunericului, al focului și al pedepselor rezervate celor care au încălcat normele morale și

religioase. Aceste reprezentări populare au constituit un important izvor de inspirație pentru literatura cultă, unde au fost reinterpretate și îmbogățite cu noi semnificații.

De-a lungul evoluției literaturii române, tema raiului și iadului a cunoscut numeroase forme de expresie. În operele lui Ion Creangă, imaginile lumii de dincolo sunt tratate într-o manieră umoristică și populară, apropiată de mentalitatea satului românesc. La Mihai Eminescu, ele dobândesc dimensiuni cosmice și metafizice, fiind integrate într-o amplă reflecție asupra destinului uman și universal. Tudor Arghezi transformă raiul și iadul în experiențe interioare, marcate de tensiunea dintre credință și îndoială, în timp ce Lucian Blaga le interpretează prin prisma filosofiei misterului și a raportului dintre om și absolut.

Importanța studierii acestei teme rezidă în capacitatea sa de a evidenția modul în care literatura reflectă și transformă valorile religioase și culturale ale unei societăți. Analiza reprezentărilor raiului și iadului permite înțelegerea unor aspecte esențiale ale spiritualității românești, precum și a felului în care scriitorii au utilizat simbolurile religioase pentru a exprima probleme fundamentale ale existenței umane.

Prezenta lucrare își propune să analizeze principalele modalități de reprezentare a raiului și iadului în literatura română, pornind de la creațiile populare și ajungând la operele unor autori reprezentativi ai literaturii culte. De asemenea, lucrarea urmărește să evidențieze semnificațiile simbolice, morale și filosofice ale acestor imagini, demonstrând că raiul și iadul reprezintă nu doar teme religioase, ci și instrumente literare prin care scriitorii explorează complexitatea condiției umane. În acest sens, analiza va evidenția atât continuitatea tradiției religioase în cultura română, cât și diversitatea interpretărilor pe care literatura le oferă acestor două concepte fundamentale.

2. Raiul și iadul ca teme fundamentale ale imaginarului religios

Raiul și iadul reprezintă două dintre cele mai importante și mai răspândite imagini ale imaginarului religios universal. Ele constituie expresii simbolice ale modului în care omul a încercat să înțeleagă misterul existenței, sensul vieții și destinul sufletului după moarte. De-a lungul istoriei, aproape toate culturile și religiile au elaborat reprezentări ale unei lumi de dincolo, în care faptele săvârșite în timpul vieții primesc o recompensă sau o pedeapsă. În acest context, raiul și iadul nu trebuie înțelese doar ca spații geografice sau realități transcendente, ci și ca structuri simbolice care organizează experiența umană și oferă repere morale și spirituale.

În tradiția creștină, raiul este definit ca locul comuniunii desăvârșite cu Dumnezeu, al fericirii veșnice și al împlinirii spirituale. El reprezintă scopul final al existenței umane și recompensa acordată celor care au trăit în conformitate cu valorile credinței. În opoziție, iadul este locul separării de Dumnezeu, al suferinței și al consecințelor păcatului. Această opoziție fundamentală între mântuire și damnare, lumină și întuneric, bine și rău a influențat profund cultura europeană și, implicit, cultura română.

Mircea Eliade subliniază faptul că gândirea religioasă este construită în jurul unor opoziții simbolice esențiale, care permit omului să ordoneze și să interpreteze realitatea. Potrivit acestuia, „experiența sacrului face posibilă întemeierea lumii” (Eliade, 1992, p. 24). Din această perspectivă, raiul și iadul reprezintă două modalități prin care imaginarul religios conferă sens existenței și stabilește un sistem de valori bazat pe responsabilitatea morală a individului.

În creștinismul ortodox, care a modelat în mod decisiv spiritualitatea românească, raiul este descris ca o stare de comuniune deplină cu Dumnezeu, caracterizată prin pace, lumină și iubire. Textele biblice și literatura religioasă au contribuit la conturarea unei imagini paradisiace în care sufletul dreptului se bucură de prezența divină și de armonia veșnică. În schimb, iadul este prezentat ca o consecință a îndepărtării de Dumnezeu, fiind asociat cu întunericul, suferința și regretul etern. Aceste imagini au fost preluate și reinterpretate de literatura populară și cultă, devenind elemente importante ale imaginarului colectiv.

Din punct de vedere antropologic, reprezentările paradisului și infernului răspund unei nevoi profunde a omului de a găsi explicații pentru existența răului și pentru inegalitățile vieții. Pascal Boyer afirmă că sistemele religioase oferă modele cognitive prin care comunitățile umane înțeleg ordinea morală a lumii și legitimează anumite comportamente sociale (Boyer, 2022, p. 118). În acest sens,

raiul și iadul funcționează ca mecanisme simbolice care încurajează respectarea normelor morale și consolidează coeziunea socială.

În imaginarul popular românesc, aceste concepte au căpătat forme concrete și accesibile comunităților tradiționale. Raiul este imaginat ca o grădină minunată, plină de flori, izvoare limpezi și lumină nesfârșită. El apare adesea ca o continuare idealizată a vieții pământești, lipsită însă de suferință, boală și moarte. Această reprezentare reflectă aspirația omului către fericire, armonie și împlinire spirituală. După cum observă Ovidiu Bârlea, „lumea de dincolo este concepută prin analogie cu experiența vieții cotidiene, însă într-o formă idealizată și purificată" (Bârlea, 1981, p. 214).

În contrast, iadul este descris în folclorul românesc ca un spațiu dominat de foc, întuneric și suferință. Diavolii, cazanele cu smoală și pedepsele aplicate păcătoșilor sunt elemente frecvente ale legendelor și povestirilor populare. Aceste imagini nu urmăresc doar să provoace teamă, ci au și un rol educativ, ilustrând consecințele încălcării normelor morale și religioase. Astfel, imaginarul infernal contribuie la transmiterea valorilor comunității și la consolidarea unui model etic de comportament.

Dincolo de dimensiunea lor religioasă, raiul și iadul pot fi interpretate și ca stări existențiale. Literatura și filosofia modernă au accentuat adesea această perspectivă, sugerând că omul poate experimenta paradisul sau infernul încă din timpul vieții. Fericirea, iubirea, armonia sufletească și apropierea de sacru sunt asociate cu imaginea paradisului, în timp ce suferința, singurătatea, disperarea și alienarea sunt percepute ca forme ale infernului interior. Această transformare a sensului tradițional al celor două concepte va influența profund literatura română modernă, în special opera lui Tudor Arghezi și a lui Lucian Blaga.

În plan simbolic, raiul și iadul exprimă una dintre cele mai importante structuri ale gândirii umane: opoziția dintre bine și rău. Ele funcționează ca repere morale și culturale, contribuind la definirea identității individuale și colective. În același timp, aceste imagini reflectă speranțele, temerile și aspirațiile fundamentale ale omului în fața marilor întrebări legate de existență, moarte și eternitate.

Prin urmare, raiul și iadul reprezintă mult mai mult decât simple concepte teologice. Ele constituie simboluri esențiale ale imaginarului religios, care au modelat mentalități, comportamente și forme de expresie culturală de-a lungul secolelor. În literatura română, aceste reprezentări vor deveni surse importante de inspirație artistică, fiind reinterpretate în funcție de sensibilitatea fiecărei epoci și de viziunea fiecărui autor asupra condiției umane.

3. Reprezentarea raiului și iadului în literatura populară românească

Literatura populară românească reprezintă unul dintre cele mai importante spații de conservare și transmitere a imaginarului religios tradițional. În cadrul acesteia, temele raiului și iadului ocupă un loc privilegiat, reflectând modul în care comunitățile rurale au înțeles raportul dintre viață și moarte, dintre bine și rău, dintre om și divinitate. Basmele, legendele, colindele, cântecele rituale și credințele populare au contribuit la construirea unor reprezentări vii și accesibile ale lumii de dincolo, adaptate mentalității și experienței cotidiene a oamenilor.

Spre deosebire de teologia oficială, care oferă definiții doctrinare ale paradisului și infernului, literatura populară prezintă aceste realități într-o manieră concretă și antropomorfizată. Raiul și iadul sunt descrise prin imagini inspirate din viața de zi cu zi, fiind înțelese ca spații asemănătoare lumii pământești, dar caracterizate de perfecțiune sau, dimpotrivă, de suferință extremă. Potrivit lui Ovidiu Bârlea, imaginarul popular construiește lumea de apoi prin raportare la realitatea cunoscută, ceea ce facilitează înțelegerea și acceptarea conceptelor religioase de către comunitate (Bârlea, 1981, p. 214).

3.1.Imaginea raiului în creația populară

În literatura populară românească, raiul este prezentat ca un spațiu idealizat, asociat cu lumina, pacea, frumusețea și armonia. El apare adesea sub forma unei grădini nesfârșite, pline de flori, pomi roditori și izvoare cristaline, în care nu există durere, boală sau moarte. Această imagine își are originea atât în tradiția biblică a Grădinii Edenului, cât și în aspirațiile omului către o existență lipsită de lipsuri și suferințe.

În numeroase colinde și cântece religioase populare, raiul este descris ca locuința lui Dumnezeu, a îngerilor și a sufletelor drepților. El este asociat cu lumina cerească și cu bucuria eternă, fiind perceput ca destinația finală a celor care au trăit în conformitate cu normele morale și religioase ale comunității. În mentalitatea populară, accesul în rai nu depinde exclusiv de respectarea unor dogme religioase, ci și de comportamentul concret al individului: bunătatea, milostenia, respectul față de părinți și solidaritatea cu semenii sunt considerate virtuți esențiale pentru dobândirea mântuirii.

Legendele populare românești descriu adesea porțile raiului păzite de sfinți sau de Sfântul Petru, personaj care apare frecvent în tradiția orală ca intermediar între lumea divină și cea umană. În aceste narațiuni, sufletele sunt judecate după faptele lor, iar intrarea în paradis reprezintă recunoașterea unei vieți trăite în spiritul valorilor creștine.

Un exemplu semnificativ îl constituie numeroasele povestiri populare despre călătoria sufletului după moarte. Acestea prezintă drumul către rai ca pe o călătorie dificilă, presărată cu obstacole și încercări care simbolizează judecata morală a individului. Astfel, paradisul nu este doar un spațiu al fericirii eterne, ci și expresia victoriei binelui asupra răului și a dreptății divine asupra nedreptăților lumii pământești.

3.2.Imaginea iadului în creația populară

Dacă raiul este reprezentat ca un spațiu al armoniei și al luminii, iadul apare în literatura populară drept opusul său absolut. El este descris ca un loc al focului veșnic, al întunericului și al suferinței, unde păcătoșii își ispășesc greșelile. Imaginile infernale sunt adesea spectaculoase și sugestive, având rolul de a inspira teamă și de a întări normele morale ale comunității.

În legendele și povestirile populare, iadul este populat de diavoli care îi pedepsesc pe cei vinovați de diferite păcate. Fiecare păcat atrage o pedeapsă specifică, într-o logică a echivalenței morale. Hoții, mincinoșii, zgârciții sau cei care nu respectă poruncile divine sunt supuși unor chinuri care reflectă natura greșelilor săvârșite în timpul vieții. Aceste reprezentări au un pronunțat caracter pedagogic, fiind menite să transmită generațiilor tinere valorile și normele comunității.

În multe texte folclorice, diavolul nu apare doar ca simbol al răului absolut, ci și ca personaj înzestrat cu trăsături umane. Uneori el poate fi păcălit de oameni isteți, ceea ce introduce un element de umor și apropie literatura populară de sensibilitatea colectivă. Această perspectivă va influența ulterior literatura cultă, mai ales în opera lui Ion Creangă, unde relația dintre om și forțele infernale este tratată într-o manieră comică și originală.

Conform observațiilor lui Nicolae Cartojan, literatura populară românească transformă imaginile religioase într-un limbaj accesibil comunității, adaptându-le universului rural și experienței cotidiene (Cartojan, 1980, p. 167). Din acest motiv, iadul nu este descris ca o realitate abstractă, ci ca un spațiu concret, ușor de imaginat și de înțeles.

3.3.Raiul și iadul în basmul popular românesc

Basmul popular constituie una dintre cele mai importante surse de reprezentare simbolică a paradisului și infernului. În multe creații folclorice, eroul parcurge un traseu inițiatic care presupune confruntarea cu forțe supranaturale și accesul la tărâmuri extraordinare. Aceste spații pot fi interpretate ca variante simbolice ale raiului și iadului.

Un exemplu relevant este basmul „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte”, cules de Petre Ispirescu. Tărâmul în care ajunge eroul este caracterizat prin absența timpului, a bolii și a morții, sugerând imaginea unui paradis al perfecțiunii și al fericirii eterne. Cu toate acestea, dorul de lumea pământească îl determină pe erou să părăsească acest spațiu ideal, ceea ce evidențiază imposibilitatea omului de a se desprinde complet de condiția sa umană.

În alte basme, confruntarea cu zmei, balauri sau personaje malefice poate fi interpretată simbolic drept o coborâre într-un spațiu infernal, urmată de o revenire la lumină și ordine. Astfel, structura narativă a basmului reproduce simbolic traseul dintre rău și bine, dintre pierzanie și mântuire.

3.4.Funcția morală și educativă a imaginarului escatologic

Una dintre cele mai importante funcții ale reprezentărilor raiului și iadului în literatura populară este cea moral-educativă. Aceste imagini contribuie la transmiterea valorilor comunității și la consolidarea normelor sociale. Prin intermediul poveștilor despre răsplata celor buni și pedepsirea celor răi, generațiile succesive învață diferența dintre comportamentele acceptate și cele condamnate de comunitate.

În societatea tradițională românească, unde educația formală era limitată, literatura orală îndeplinea un rol esențial în formarea conștiinței morale. Raiul și iadul deveneau astfel instrumente simbolice prin care erau explicate noțiuni abstracte precum dreptatea, responsabilitatea, păcatul sau mântuirea.

După cum remarcă Mircea Eliade, miturile și narațiunile religioase nu au doar funcția de a explica lumea, ci și de a orienta comportamentul uman (Eliade, 1992, p. 95). În acest sens, imaginarul paradisului și al infernului contribuie la menținerea echilibrului moral al comunității și la perpetuarea valorilor sale fundamentale.

Reprezentările raiului și iadului din literatura populară românească reflectă sinteza dintre tradiția creștină și mentalitatea specifică satului românesc. Raiul este imaginat ca un spațiu al luminii, al fericirii și al comuniunii cu divinitatea, în timp ce iadul simbolizează consecințele răului și ale păcatului. Prin intermediul basmelor, legendelor și credințelor populare, aceste imagini au contribuit la formarea unei viziuni coerente asupra lumii și asupra destinului uman. Totodată, ele au oferit literaturii culte un bogat material simbolic, care va fi reinterpretat și valorificat de marii scriitori români în operele lor.

4. Viziuni asupra raiului și iadului în literatura cultă românească

Dacă literatura populară oferă imagini concrete și accesibile ale paradisului și infernului, literatura cultă românească dezvoltă aceste teme într-o manieră mult mai complexă, transformându-le în instrumente de reflecție filosofică, morală și existențială. În operele marilor scriitori români, raiul și iadul nu mai sunt doar spații ale vieții de apoi, ci devin simboluri ale condiției umane, ale raportului dintre om și divinitate, ale aspirației către absolut și ale confruntării cu limitele existenței.

De-a lungul timpului, literatura română a reinterpretat imaginile tradiționale ale lumii de dincolo în funcție de sensibilitatea fiecărei epoci și de viziunea fiecărui autor. Astfel, paradisul și infernul capătă semnificații noi, fiind asociate cu iubirea, cunoașterea, suferința, singurătatea sau căutarea sensului existenței. În acest capitol vor fi analizate perspectivele unor autori reprezentativi ai literaturii române: Ion Creangă, Mihai Eminescu, Tudor Arghezi și Lucian Blaga.

4.1.Raiul și iadul în opera lui Ion Creangă

Opera lui Ion Creangă reprezintă una dintre cele mai originale valorificări literare ale imaginarului religios popular. Inspirându-se din folclor și din mentalitatea satului românesc, Creangă reinterpretează temele religioase într-o manieră umoristică, apropiată de experiența cotidiană a oamenilor.

Povestirea „Ivan Turbincă” constituie unul dintre cele mai relevante exemple în acest sens. Personajul principal, un soldat rus isteț și neînfricat, primește de la Dumnezeu o turbincă fermecată cu ajutorul căreia reușește să controleze atât diavolii, cât și moartea. În această narațiune, raiul și iadul sunt prezentate într-o manieră profund umanizată. Dumnezeu, Sfântul Petru și diavolii nu apar ca figuri solemne și inaccesibile, ci ca personaje care interacționează firesc cu omul.

Originalitatea lui Creangă constă în apropierea lumii supranaturale de universul familiar al satului românesc. Iadul nu mai este un spațiu înfricoșător și inaccesibil, ci devine locul unde Ivan îi păcălește pe diavoli și le demonstrează superioritatea inteligenței umane. În mod similar, raiul este prezentat ca un spațiu guvernat de reguli care pot fi negociate prin istețime și perseverență.

George Călinescu observă că „la Creangă fantasticul popular se transformă într-o expresie a vitalității și optimismului uman” (Călinescu, 1988, p. 483). Astfel, paradisul și infernul își pierd caracterul exclusiv religios și devin cadre simbolice în care se manifestă triumful spiritului popular asupra forțelor ostile.

Prin această abordare, Creangă oferă o perspectivă specific românească asupra lumii de dincolo, în care umorul, inteligența și bunul-simț devin valori superioare fricii și autorității.

4.2.Dimensiunile cosmice ale paradisului și infernului la Mihai Eminescu

În opera lui Mihai Eminescu, imaginile raiului și iadului depășesc cadrul tradițional religios și sunt integrate într-o amplă viziune filozofică asupra universului și a destinului uman. Poetul nu este preocupat de descrierea concretă a lumii de apoi, ci de semnificațiile metafizice pe care acestea le pot exprima.

În poemul „Memento mori", Eminescu realizează o vastă panoramă a istoriei umanității, evidențiind caracterul efemer al tuturor civilizațiilor. În această perspectivă, paradisul și infernul devin simboluri ale măreției și decăderii umane. Marile imperii ale trecutului apar asemenea unor paradisuri construite de om, dar destinate inevitabil distrugerii și uitării.

De asemenea, în poemele sale filozofice, Eminescu dezvoltă tema aspirației către absolut. Personajele sale sunt adesea animate de dorința depășirii limitelor condiției umane și de accesul la cunoașterea supremă. Această tendință poate fi interpretată ca o formă de căutare a paradisului spiritual.

Tudor Vianu consideră că universul eminescian este dominat de tensiunea dintre ideal și realitate, dintre infinit și finitudine (Vianu, 1977, p. 167). În acest context, paradisul reprezintă idealul inaccesibil al perfecțiunii, iar infernul este sugerat de experiența dezamăgirii, a suferinței și a imposibilității de a atinge absolutul.

În poemul „Luceafărul", de exemplu, Hyperion aspiră la iubirea umană, dar descoperă incompatibilitatea dintre condiția sa cosmică și lumea oamenilor. Drama personajului poate fi interpretată ca o experiență a excluderii și a singurătății, apropiată simbolic de imaginea unui infern existențial.

4.3.Raiul și iadul ca experiențe interioare în poezia lui Tudor Arghezi

În literatura română modernă, Tudor Arghezi propune una dintre cele mai profunde reinterpretări ale imaginarului religios. Pentru Arghezi, paradisul și infernul nu mai sunt în primul rând spații exterioare, ci experiențe sufletești și forme ale relației complexe dintre om și Dumnezeu.

Volumul „Psalmi" exprimă drama unei conștiințe care oscilează permanent între credință și îndoială. Poetul caută prezența divină, dar întâmpină tăcerea și absența lui Dumnezeu. În acest context, iadul devine simbolul neliniștii, al singurătății și al imposibilității de a obține certitudinea credinței.

Unul dintre cele mai cunoscute versuri argheziene exprimă această tensiune: „Vreau să te pipăi și să urlu: Este!" (Arghezi, 1975, p. 52)

Acest strigăt simbolizează dorința profundă de comuniune cu divinitatea și nevoia de a depăși îndoiala. În poezia sa, paradisul nu este descris ca un loc concret, ci ca starea spirituală de apropiere și comunicare cu Dumnezeu.

Criticul Nicolae Manolescu remarcă faptul că Arghezi transformă experiența religioasă într-un conflict interior dramatic, specific sensibilității moderne (Manolescu, 2008, p. 615). Astfel, opoziția tradițională dintre rai și iad este reinterpretată ca opoziție între speranță și disperare, între credință și necredință.

Prin această perspectivă, Arghezi mută centrul reflecției religioase din exterior către interiorul ființei umane, contribuind la modernizarea imaginarului creștin în literatura română.

4.4.Paradisul misterului în opera lui Lucian Blaga

Lucian Blaga dezvoltă o viziune originală asupra raportului dintre om, univers și transcendență. În filosofia și poezia sa, raiul și iadul sunt integrate într-o concepție metafizică bazată pe ideea misterului existenței.

În poemul-program „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii", Blaga afirmă că rolul omului nu este să distrugă misterul prin cunoaștere rațională, ci să îl protejeze și să îl amplifice: „Eu nu strivesc

corola de minuni a lumii/ și nu ucid/ cu mintea tainele ce le-ntâlnesc în calea mea.” (Blaga, 2011, p. 9)

Pentru Blaga, apropierea de mister reprezintă o experiență spirituală superioară, comparabilă cu ideea de paradis. Paradisul nu este un spațiu geografic sau o promisiune escatologică, ci o stare de armonie între om și univers.

În opoziție, infernul poate fi asociat cu pierderea acestei armonii, cu reducerea existenței la o perspectivă exclusiv materială și cu negarea dimensiunii spirituale a vieții. Filosofia blagiană sugerează că adevărata împlinire umană constă în acceptarea limitelor cunoașterii și în participarea la misterul cosmic.

Eugen Simion consideră că poezia lui Blaga reprezintă una dintre cele mai importante încercări de reconciliere între spiritualitate și modernitate din literatura română (Simion, 2002, p. 284).

4.5.Semnificația modernă a imaginarului paradisului și infernului

Analiza operelor acestor autori demonstrează că literatura cultă românească a depășit interpretarea strict religioasă a paradisului și infernului. Raiul și iadul devin simboluri culturale și existențiale prin intermediul cărora sunt explorate marile întrebări ale condiției umane.

La Creangă, ele sunt integrate într-o viziune populară și optimistă asupra lumii. La Eminescu, capătă dimensiuni cosmice și metafizice. La Arghezi, se transformă în experiențe interioare ale căutării lui Dumnezeu, iar la Blaga devin expresii ale relației dintre om și mister.

Această diversitate de interpretări demonstrează bogăția și flexibilitatea imaginarului religios în literatura română. Raiul și iadul nu mai sunt simple locuri ale răsplății și pedepsei, ci simboluri ale speranței, suferinței, cunoașterii și aspirației către absolut.

5. Semnificații simbolice și morale ale raiului și iadului

Tema raiului și iadului depășește în literatura română dimensiunea strict religioasă și dogmatică, transformându-se într-un complex sistem de simboluri prin intermediul căruia sunt exprimate valori morale, idealuri existențiale și reflecții asupra condiției umane. De-a lungul evoluției literaturii române, aceste două concepte au fost reinterpretate în funcție de sensibilitatea fiecărei epoci și de viziunea fiecărui autor, devenind adevărate instrumente de explorare a raportului dintre om și lume, dintre bine și rău, dintre libertate și responsabilitate.

Din punct de vedere simbolic, raiul și iadul reprezintă două modele opuse ale existenței. Raiul este asociat cu armonia, ordinea, lumina, adevărul și comuniunea, în timp ce iadul simbolizează haosul, întunericul, suferința și separarea. Această opoziție fundamentală reflectă una dintre cele mai vechi structuri ale gândirii umane, prezentă atât în mitologie și religie, cât și în literatură și filosofie. Potrivit lui Mircea Eliade, imaginarul religios organizează lumea prin opoziții simbolice care permit individului să distingă între ceea ce este valoros și ceea ce trebuie evitat (Eliade, 1992, p. 98). În acest sens, paradisul și infernul funcționează ca repere fundamentale ale experienței umane.

5.1.Raiul ca simbol al perfecțiunii și al aspirației către absolut

În literatura română, imaginea raiului este frecvent asociată cu ideea de perfecțiune și împlinire. El reprezintă spațiul ideal către care aspiră omul, locul în care dispar conflictele, suferința și limitele existenței. Paradisul simbolizează armonia dintre om și divinitate, dintre individ și comunitate, dintre spirit și univers.

În literatura populară, această imagine este ilustrată prin descrierea unor tărâmuri miraculoase, caracterizate prin frumusețe, lumină și abundență. În literatura cultă, simbolismul paradisului devine mai complex și mai abstract. La Mihai Eminescu, de exemplu, paradisul poate fi interpretat ca expresie a idealului absolut, a dorinței de depășire a limitelor impuse de condiția umană. Personajele sale aspiră către o formă superioară de existență, însă descoperă adesea imposibilitatea atingerii perfecțiunii.

În opera lui Lucian Blaga, paradisul este asociat cu participarea la misterul cosmic și cu acceptarea dimensiunii transcendente a existenței. Pentru poet și filosof, adevărata împlinire nu constă în posesia

adevărului absolut, ci în capacitatea omului de a contempla și respecta misterul lumii (Blaga, 2011, p. 9).

Din perspectivă morală, raiul simbolizează idealul unei vieți trăite în conformitate cu valorile binelui, ale iubirii și ale solidarității umane. El reprezintă recompensa spirituală a unei existențe orientate către adevăr și responsabilitate.

5.2.Iadul ca simbol al răului și al alienării

În opoziție cu paradisul, iadul simbolizează consecințele îndepărtării de valorile morale și spirituale. În tradiția creștină, el este asociat cu păcatul și pedeapsa, însă literatura română dezvoltă adesea interpretări mai profunde și mai nuanțate.

În numeroase opere literare, infernul nu este reprezentat doar ca un spațiu al suferinței fizice, ci și ca o stare de neliniște, singurătate și alienare. Astfel, iadul devine o experiență existențială care poate fi trăită încă din timpul vieții. Suferința sufletească, pierderea sensului existenței, imposibilitatea comunicării autentice sau ruptura de valorile fundamentale sunt adesea prezentate ca forme moderne ale infernului.

În poezia lui Tudor Arghezi, infernul se manifestă prin drama căutării lui Dumnezeu și prin experiența îndoielii religioase. Poetul trăiește permanent tensiunea dintre dorința de credință și imposibilitatea obținerii unei certitudini absolute. Această stare de neliniște spirituală poate fi interpretată ca o formă a infernului interior, caracteristic sensibilității moderne (Manolescu, 2008, p. 615).

Totodată, iadul poate simboliza degradarea morală și consecințele egoismului, ale urii și ale nedreptății. Literatura română evidențiază frecvent faptul că adevăratele forme ale răului nu sunt neapărat spectaculoase, ci se manifestă în relațiile dintre oameni și în incapacitatea acestora de a respecta valorile umane fundamentale.

5.3.Raiul și iadul ca stări ale conștiinței

Una dintre cele mai importante transformări ale imaginarului religios în literatura modernă constă în interiorizarea conceptelor de paradis și infern. Dacă în literatura tradițională acestea sunt prezentate ca spații exterioare, în literatura modernă ele devin tot mai mult stări ale conștiinței.

Această perspectivă sugerează că omul poate experimenta paradisul sau infernul în propria existență. Sentimente precum iubirea, pacea sufletească, speranța și comuniunea cu ceilalți pot crea experiențe apropiate de imaginea paradisului. În schimb, singurătatea, disperarea, vina și lipsa sensului existențial pot transforma viața într-un adevărat infern interior.

Critica literară modernă a remarcat frecvent această tendință de psihologizare a simbolurilor religioase. Potrivit lui Eugen Simion, literatura modernă transferă accentul de la realitățile transcendente către universul interior al individului, transformând simbolurile religioase în instrumente de explorare a conștiinței (Simion, 2002, p. 286).

Această reinterpretare demonstrează capacitatea literaturii de a adapta marile teme religioase la preocupările și sensibilitățile fiecărei epoci.

5.4.Funcția morală a imaginarului paradisului și infernului

Dincolo de dimensiunea lor simbolică, raiul și iadul îndeplinesc o importantă funcție morală. În literatura română, aceste imagini contribuie la evidențierea consecințelor faptelor umane și la promovarea unor valori etice fundamentale.

În literatura populară, funcția moralizatoare este evidentă: cei buni sunt răsplătiți, iar cei răi sunt pedepsiți. Această structură narativă simplă are rolul de a transmite norme de comportament și de a consolida coeziunea comunității. În literatura cultă, dimensiunea morală devine mai subtilă, însă rămâne prezentă. Autorii nu mai insistă asupra pedepsei sau recompensei divine, ci asupra responsabilității individuale și a consecințelor interioare ale alegerilor morale.

Astfel, paradisul și infernul devin expresii ale libertății umane. Fiecare individ își construiește propriul paradis sau propriul infern prin deciziile pe care le ia și prin modul în care se raportează la ceilalți și la valorile fundamentale ale existenței.

Această perspectivă evidențiază actualitatea temei în literatura contemporană. Chiar și într-o societate secularizată, imaginile paradisului și infernului continuă să ofere un limbaj simbolic eficient pentru exprimarea dilemelor morale și existențiale ale omului.

5.5.Actualitatea temei în cultura contemporană

Deși originile conceptelor de rai și iad sunt religioase, semnificațiile lor continuă să fie relevante și în cultura contemporană. Literatura modernă și postmodernă utilizează frecvent aceste simboluri pentru a descrie experiențe psihologice, sociale și existențiale.

Paradisul poate fi asociat cu idealul fericirii, al libertății și al împlinirii personale, în timp ce infernul este adesea identificat cu violența, alienarea, singurătatea sau pierderea identității. Aceste reinterpretări demonstrează capacitatea simbolurilor religioase de a depăși contextul lor inițial și de a răspunde preocupărilor fiecărei generații.

În literatura română contemporană, imaginile paradisului și infernului continuă să fie utilizate pentru explorarea unor teme precum criza identității, raportul dintre individ și societate, conflictul dintre tradiție și modernitate sau căutarea sensului existenței.

Analiza semnificațiilor simbolice și morale ale raiului și iadului evidențiază faptul că aceste concepte ocupă un loc esențial în literatura română. Dincolo de sensul lor religios tradițional, ele funcționează ca simboluri universale ale binelui și răului, ale speranței și disperării, ale împlinirii și alienării.

În literatura populară și cultă, paradisul și infernul sunt folosite pentru a exprima idealurile și temerile fundamentale ale omului, devenind instrumente privilegiate de reflecție asupra condiției umane. Prin bogăția și diversitatea interpretărilor lor, aceste imagini demonstrează capacitatea literaturii de a transforma experiențele religioase în simboluri artistice și filosofice de mare profunzime.

Concluzii

Tema raiului și iadului reprezintă una dintre cele mai fertile direcții de reflecție din literatura română, ilustrând modul în care imaginarul religios a influențat și modelat creația literară de-a lungul timpului. De la reprezentările simple și accesibile ale culturii populare până la reinterpretările filosofice și existențiale din literatura cultă modernă, aceste două concepte au cunoscut o evoluție continuă, păstrându-și însă semnificația fundamentală de repere morale și spirituale ale existenței umane.

Analiza realizată în cadrul acestei lucrări a evidențiat faptul că imaginile paradisului și infernului ocupă un loc important atât în literatura populară, cât și în cea cultă. În creațiile folclorice, raiul și iadul sunt descrise într-o manieră concretă și antropomorfizată, apropiată de universul satului românesc. Raiul apare ca un spațiu al luminii, al armoniei și al fericirii veșnice, în timp ce iadul este reprezentat ca loc al suferinței și al pedepselor rezervate celor care au încălcat normele morale ale comunității. Aceste imagini nu au doar rolul de a explica lumea de dincolo, ci și de a transmite valori etice și modele de comportament, contribuind la educația morală a individului și la consolidarea identității colective.

Totodată, cercetarea a arătat că literatura cultă românească preia și dezvoltă aceste reprezentări tradiționale, conferindu-le noi valențe simbolice și filosofice. În opera lui Ion Creangă, imaginarul religios este reinterpretat într-o manieră umoristică și populară, în care lumea supranaturală devine accesibilă și familiară. Raiul și iadul sunt integrate într-o viziune optimistă asupra existenței, dominată de încrederea în inteligența și vitalitatea omului.

În creația lui Mihai Eminescu, temele paradisului și infernului capătă dimensiuni cosmice și metafizice. Poetul transformă aceste imagini în simboluri ale aspirației către absolut, ale conflictului dintre ideal și realitate și ale destinului tragic al ființei umane. Universul eminescian demonstrează că adevăratele experiențe paradisiace și infernale nu se reduc la lumea de dincolo, ci sunt strâns legate de marile întrebări ale existenței.

La Tudor Arghezi, paradisul și infernul devin experiențe profund interioare. Drama căutării lui Dumnezeu, tensiunea dintre credință și îndoială, speranța și dezamăgirea transformă imaginarul

religios într-un spațiu al confruntării dintre om și propriile sale limite spirituale. Astfel, iadul nu mai este doar locul pedepselor veșnice, ci și expresia neliniștii și a singurătății existențiale.

În opera lui Lucian Blaga, aceste concepte sunt integrate într-o viziune filosofică originală asupra misterului și cunoașterii. Paradisul este asociat cu armonia dintre om și univers, cu participarea la misterul creației, în timp ce infernul poate fi interpretat ca pierdere a acestei legături fundamentale cu dimensiunea spirituală a existenței. Blaga demonstrează că adevărata împlinire umană constă nu în eliminarea misterului, ci în acceptarea și valorizarea lui.

Un aspect important evidențiat pe parcursul lucrării este transformarea progresivă a semnificației raiului și iadului. Dacă în literatura tradițională acestea sunt percepute în principal ca realități escatologice, în literatura modernă și contemporană ele devin simboluri ale unor stări sufletești și existențiale. Paradisul poate însemna iubire, armonie, libertate și împlinire spirituală, în timp ce infernul poate desemna alienarea, suferința, pierderea sensului și izolarea individului. Această interiorizare a simbolurilor religioase demonstrează capacitatea literaturii de a adapta teme vechi la preocupările fiecărei epoci.

De asemenea, analiza a confirmat faptul că raiul și iadul îndeplinesc o funcție morală esențială. Ele oferă un cadru simbolic prin care sunt exprimate valori precum dreptatea, responsabilitatea, solidaritatea, credința și respectul față de semeni. Chiar și atunci când sunt reinterpretate în cheie filosofică sau psihologică, aceste imagini continuă să reflecte preocuparea omului pentru bine și rău, pentru libertate și consecințele propriilor alegeri.

În concluzie, raiul și iadul nu reprezintă doar teme religioase, ci adevărate simboluri culturale și literare, prin intermediul cărora scriitorii români au explorat complexitatea condiției umane. Permanența acestor imagini în literatura română demonstrează forța lor expresivă și capacitatea de a răspunde unor întrebări fundamentale despre sensul vieții, despre raportul dintre om și divinitate și despre posibilitatea atingerii unei forme de împlinire spirituală. Prin bogăția și diversitatea interpretărilor lor, paradisul și infernul continuă să constituie repere esențiale ale imaginarului literar românesc, oferind cititorului perspective profunde asupra naturii umane și asupra valorilor care dau sens existenței.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arghezi, T. (1975). Poezii. București: Editura Minerva.
2. Blaga, L. (2011). Poemele luminii. București: Editura Humanitas.
3. Bârlea, O. (1981). Folclorul românesc. București: Editura Minerva.
4. Călinescu, G. (1988). Istoria literaturii române de la origini până în prezent. București: Editura Minerva.
5. Eliade, M. (1992). Sacrul și profanul. București: Editura Humanitas.
6. Ispirescu, P. (1988). Legende sau basmele românilor. București: Editura Minerva.
7. Vianu, T. (1977). Studii de literatură română. București: Editura Minerva.

THE REACTUALIZATION OF LITERARY TRANSLATION IN CONTEMPORARY CULTURE: LANGUAGE IN PERPETUAL CHANGE AND THE RETRANSLATION OF HENRY JAMES'S "THE PORTRAIT OF A LADY"

Paula Pîrvu-Dănăricu
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, Pitești University Center

Abstract: *The phenomenon commonly described as the "aging" of translation has become a central concern in contemporary translation studies. As languages evolve semantically, stylistically, and culturally, literary translations gradually lose part of their immediacy and communicative relevance for new generations of readers. This article investigates the relationship between linguistic change, cultural reception, and the necessity of retranslating canonical literary works, focusing on Henry James's The Portrait of a Lady as a representative case of continual translational renewal within Romanian literary culture. The study combines theoretical perspectives developed by Antoine Berman, Lawrence Venuti, George Steiner, Umberto Eco, and Walter Benjamin with reflections articulated by the Romanian translator Antoaneta Ralian regarding fidelity, stylistic recreation, and the translator's visibility. The article argues that retranslation should not be understood as the correction of previous translations, but rather as a process of cultural and aesthetic reactualization through which literature remains contemporaneous. In this perspective, translation becomes a historically situated act of interpretation that evolves together with language itself.*

Keywords*: retranslation; language evolution; aging; Henry James; The portrait of a lady*

Introduction

Language is never static, every historical period reshapes vocabulary, syntax, idiomatic expression, stylistic preferences, and even the emotional resonance of words. Consequently, literary translation, which depends entirely upon language as its medium, is equally subject to transformation and obsolescence. The notion that translations "age" over time has generated extensive debate among translation theorists, many of whom argue that literary translations remain culturally effective for only two or three decades before requiring renewal through retranslation.

This phenomenon does not imply that earlier translations are inadequate or aesthetically unsuccessful. Rather, it reflects the reality that readers belonging to different historical periods interpret literary discourse through continuously changing linguistic and cultural frameworks. As Umberto Eco observed, "translation is always a negotiation" (Eco, 2003, p. 6), meaning that every translation emerges from a specific linguistic and historical context and inevitably bears the marks of its own era.

The case of Henry James's The Portrait of a Lady offers a particularly revealing example of this process. James's prose, characterized by syntactic density, psychological subtlety, and stylistic refinement, poses considerable challenges for translators. Consequently, the Romanian translations of the novel reveal not only differing translational strategies but also broader transformations in Romanian literary language and contemporary reading practices.

This article examines the temporality of literary translation through the lens of linguistic evolution and cultural reception, while also analyzing the Romanian retranslations of The Portrait of a Lady as examples of literary reactualization. The study argues that retranslation functions as an essential mechanism through which canonical literature remains accessible and aesthetically meaningful to successive generations of readers.

As literary translation between fidelity and temporality relates to the issue of translational longevity. It represents one of the fundamental concerns of contemporary translation studies. Numerous theorists have argued that translations age simultaneously with the language into which they are produced. Literary language undergoes continuous semantic, stylistic, and pragmatic

transformation, while readers themselves develop different expectations regarding readability, fluency, and textual naturalness.

In this context, the frequently cited claim that translations remain "valid" for approximately 20–25 years should not be interpreted mechanically or absolutely. Rather, it reflects the observation that translations gradually lose part of their communicative immediacy as linguistic norms evolve. A translation may preserve considerable philological and historical value while becoming less effective for contemporary readers.

Antoine Berman considered retranslation to be "the space of the maturation of translated texts" (Berman, 1990), arguing that each historical period develops its own interpretative relationship with literary works. According to Berman, first translations often prioritize accessibility and domestication, whereas later retranslations tend to pursue greater stylistic nuance and textual complexity.

Similarly, Lawrence Venuti emphasizes that translation is inevitably shaped by the ideological and linguistic expectations of the moment in which it is produced. Venuti notes that "fluency itself is historically variable" (Venuti, 1995, p. 20). Consequently, what once appeared elegant and stylistically natural may later seem archaic, excessively formal, or artificially literary.

George Steiner further reinforces this perspective in After Babel, where he argues that "every language-act has a temporal dimension" (Steiner, 1975, p. 18). Translation cannot therefore escape temporality; it exists within the continuous movement of linguistic transformation.

Within Romanian literary culture, this phenomenon becomes particularly visible in the repeated retranslation of canonical works belonging to nineteenth- and early twentieth-century literature. Retranslation emerges not as a symptom of translational failure, but as evidence of literature's continued vitality.

More than that, translation is often seen as an act of re-creation. The translator's role has increasingly been reconceptualized in modern translation studies. Contemporary theory no longer regards the translator as a simple linguistic intermediary but rather as a cultural mediator and creative interpreter.

The Romanian translator Antoaneta Ralian repeatedly emphasized the creative dimension of translation. In her reflections and interviews, she argued that translation does not consist merely of lexical equivalence but of reconstructing an entire stylistic universe within another linguistic and cultural horizon. Ralian famously stated that "the translator must be an invisible actor within the text," highlighting the translator's dual obligation toward fidelity and readability.

In another formulation, Ralian argued that "a good translation should sound as though it had been written directly in the language in which it is read." This observation privileges fluency and stylistic naturalness over rigid literalism and reflects broader contemporary tendencies in literary translation.

These considerations become especially significant in the case of Henry James, whose prose style resists simplification. Jamesian narration depends upon ambiguity, syntactic layering, and psychological introspection. Translating such prose requires not only semantic precision but also the recreation of rhythm, atmosphere, and narrative tension.

Walter Benjamin's reflections in "The Task of the Translator" remain particularly relevant in this context. Benjamin argues that translations appear "untranslatable" not because of intrinsic impossibility, but because "meaning attaches to words" in unstable and shifting ways (Benjamin, 1968, p. 75). James's prose exemplifies precisely this instability of meaning, making retranslation both inevitable and necessary.

The Portrait of a Lady and the necessity of retranslation is strongly related to the subject under discussion. Published in 1881, The Portrait of a Lady is widely regarded as one of the masterpieces of psychological realism. The novel explores themes of freedom, consciousness, moral perception, and individual autonomy through the complex inner life of Isabel Archer.

The Romanian reception of the novel has involved multiple editions and translations, reflecting broader changes in Romanian literary language and editorial practices. Earlier Romanian translations often preserved the elaborate syntactic structures of James's prose with remarkable

fidelity, reproducing the solemnity and density characteristic of mid-twentieth-century literary discourse.

However, contemporary retranslations increasingly seek equilibrium between fidelity and readability. More recent Romanian versions tend to privilege narrative fluidity and stylistic accessibility while attempting to preserve the psychological depth of James's prose.

The differences between these translations illustrate the evolution of Romanian literary sensibility itself. Earlier translations frequently employed elevated or highly bookish diction, whereas contemporary translators often favor greater textual transparency and emotional immediacy.

This transformation should not be interpreted as a decline in translational rigor. Rather, it reflects changing conceptions of literary readability and evolving expectations regarding the relationship between text and reader. Retranslation thus becomes a process of cultural renewal. Each new translation reconstructs the dialogue between literary work and audience according to the linguistic realities of a particular historical moment.

Language in perpetual change and the "Aging" of translation can be explained through several interconnected mechanisms:

Lexical transformation as words and expressions gradually become archaic or semantically altered;

Syntactic evolution refers to the sentence structures perceived as elegant in one period which may later appear cumbersome or artificial;

Changes in cultural sensibility since irony, intimacy, politeness, and emotional nuance are interpreted differently across generations;

The evolution of editorial norms connects contemporary translation increasingly privileges fluency, readability, and narrative rhythm.

These transformations are particularly evident in the translation of nineteenth-century fiction. Translators working in earlier periods often pursued lexical elevation and formal literary diction in order to preserve the prestige associated with canonical literature. Contemporary translators, however, frequently seek stylistic immediacy and reader accessibility without sacrificing textual complexity.

As a result, retranslations emerge not because earlier versions are invalid, but because literature itself must remain culturally alive. A canonical text survives through reinterpretation rather than static preservation.

In the case of The Portrait of a Lady, each translation effectively reconstructs Isabel Archer's psychological voice for a different readership. The novel's continued retranslatability demonstrates its capacity for perpetual renewal.

The translator is perceived as cultural mediator. Within contemporary translation theory, the translator increasingly occupies the role of cultural mediator. Translation involves not merely linguistic transfer but also the negotiation of historical sensibilities, aesthetic expectations, and cultural values.

Antoaneta Ralian's reflections on "controlled freedom" are especially relevant in this regard. She argued that translators must remain faithful to the spirit rather than the literal surface of the text. Such a perspective legitimizes the coexistence of multiple translations of the same literary work, since each version reflects both the original text and the historical conditions of its production.

Henry James's fiction intensifies this challenge because psychological ambiguity constitutes one of the defining features of his narrative method. Translators must therefore negotiate between textual fidelity and interpretative clarity.

Lawrence Venuti's concept of translator invisibility further complicates this dynamic. Translators are often expected to produce texts that read transparently and naturally, concealing the labor of translation itself. Yet retranslations reveal precisely the historical instability of such "naturalness." What appears invisible in one era may become stylistically marked in another. Consequently, every retranslation becomes both a literary and cultural event: a reinterpretation of the original text through the linguistic consciousness of a new historical moment.

As a broader conclusion, the aging of literary translation is an inevitable consequence of linguistic and cultural evolution. Because language changes continuously, translations gradually lose part of their immediacy and communicative effectiveness. Retranslation therefore emerges as a necessary process through which literary classics remain accessible and aesthetically resonant for successive generations of readers.

Henry James's The Portrait of a Lady illustrates the complexity of this phenomenon. Its Romanian translations reveal not only differing translational strategies but also broader transformations in literary sensibility, stylistic norms, and reader expectations. Translation should not be regarded as a definitive or fixed act. Rather, it constitutes an ongoing historical dialogue between texts, languages, cultures, and readers. Each new translation participates in the continuous reinvention of literary meaning.

Ultimately, the persistent retranslation of canonical works confirms the vitality of literature itself. A literary text that continues to generate new translations is not aging into irrelevance; instead, it demonstrates its enduring capacity for reinterpretation and cultural renewal.

BIBLIOGRAPHY:

1. Benjamin, W. (1968). The task of the translator. In H. Arendt (Ed.), Illuminations (H. Zohn, Trans.). New York: Schocken Books. (Original work published 1923)
2. Bassnett, S. (2014). Translation Studies (4th ed.). London: Routledge.
3. Berman, A. (1990). La retraduction comme espace de la traduction. Paris: Presses Universitaires de France.
4. Eco, U. (2003). Mouse or Rat? Translation as Negotiation. London: Phoenix.
5. James, H. (1881/2003). The Portrait of a Lady. London: Penguin Classics.
6. James, H. (2007). Portretul unei doamne (I. Cazan, Trans.). Bucharest: Leda.
7. James, H. (2024). Portretul unei doamne (C. Jinga, Trans.). Bucharest: Corint.
8. Munday, J. (2016). Introducing Translation Studies. London: Routledge.Ralian, A. (2010). Toamna decanei. Bucharest: Humanitas.
9. Steiner, G. (1975). After Babel: Aspects of Language and Translation. Oxford: Oxford University Press.
10. Venuti, L. (1995). The Translator's Invisibility: A History of Translation. London: Routledge.
11. Voina-Răuț, L. (2011). "Portretul unei doamne." Observator Cultural.

THE RETURN OF THE REPRESSED: A PSYCHOANALYTIC CLOSE READING OF EDGAR ALLAN POE'S "THE FALL OF THE HOUSE OF USHER"

Isabelle Nicole Voicu
PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: *This article examines Edgar Allan Poe's "The Fall of the House of Usher" through a psychoanalytic framework, focusing on Freud's theories of the divided psyche, repression, and repetition compulsion. Drawing on psychoanalytic criticism as outlined by Peter Barry, the study argues that Poe's narrative represents psychological fragmentation not merely through depiction of madness, but through the collapse of boundaries between the conscious and unconscious experience. Roderick Usher's fear, instability, and withdrawal from reality are interpreted as manifestations of unresolved psychic conflict. On the other hand, Madeline Usher is examined as a figure of repression whose return reflects the Freudian idea that suppressed material inevitably re-emerges. The article further argues that the House of Usher functions as an externalised representation of the fragmented psyche, containing the family's unresolved conflicts until its eventual destruction. By reading the relationship between Roderick, Madeline, and the house as an interconnected psychological structure, this analysis demonstrates how Poe's Gothic narrative anticipates psychoanalytic concerns with repression, instability, and the return of what has been excluded from consciousness.*

Keywords*: psychoanalysis; House of Usher; Edgar Allan Poe; id; ego; superego*

Edgar Allan Poe is known for his unique manner of writing, and he was the pioneer of the gothic and grotesque story. He is the author of the famous poem "The Raven", but also of numerous short stories such as "The Red Masque of Death", "The Tell-Tale Heart" and "The Fall of the House of Usher".

Edgar Allan Poe's *The Fall of the House of Usher* (1839/2013) is a Gothic narrative that depicts psychological instability, decay, and the collapse of identity. This article presents a psychoanalytical close reading of the tale, drawing on Sigmund Freud's theory of the unconscious and his later concept of repetition compulsion in "Beyond the Pleasure Principle" (1920), as well as other works, in order to examine the breakdown of psychic boundaries in the text. In the article, I do not interpret the story as a mere depiction of individual madness, but rather through this analysis I argue that Poe constructs a symbolic system in which Roderick Usher, Madeline Usher, and the House of Usher function as interrelated manifestations of a fragmented psyche.

As Peter Barry notes in *Beginning Theory,* psychoanalytic criticism focuses on the interaction between conscious and unconscious elements of the mind and the ways in which repressed material emerges in distorted or symbolic forms: "psychoanalytical criticism is a form of literary criticism which uses some of the techniques of psychoanalysis in the interpretation of literature" (Barry, 2009, p. 91-92).

Psychoanalysis looks into "the discourse of the subject, whether living or fictional, through which desire is expressed" (Barker in Wolfreys & Baker, 1996, 75). It is meant to cure the mental disorders by determining the patient to express his thoughts on the matter, by making the patient talk openly about what bothers him, and, as Barry puts it, "it is based upon specific theories of how the mind, the instincts, and sexuality work" (2009, 91).

Sigmund Freud claims that "the unconscious", which is that part of the mind beyond consciousness, deeply influences one's actions. This can be seen in the unresolved problems or conflicts that keep re-occurring under different forms without one being aware of this. Within this framework, Freud's model of the psyche and his theory of repression provide a means of reading literary texts as dramatisations of internal conflict rather than as direct representations of psychological case studies.

In this context, Freud's model of the psyche, comprising id, ego, and superego, can represent a dynamic model of psychic tension. The *ego, super-ego* and *id* represent Freud's division of the

psyche. *Ego* represents the balance between morality and instincts and tries to meet the needs of the id conforming to the rules and convention of society, whereas *super-ego* represents the morality and *id* represents the instincts. If these elements are not balanced, then mental illness occurs. Moreover, in *Beyond the Pleasure Principle* (1920/1955), Freud introduces the concept of repetition compulsion and describes the tendency of the psyche to return to unresolved or traumatic events that cause problems. In this sense, the story shows the return of what has been symbolically or physically repressed.

While Freud's model of the psyche provides a framework for understanding internal conflict, his concept of repression also fits "The Fall of the House of Usher". Repression is a defence mechanism, and it does not represent the disappearance of unwanted thoughts of desires. Rather, it describes the process through which unwanted thoughts are removed, or better said, excluded from consciousness, while continuing to influence the psyche. Thus, it is an unstable form of containment, and this is significant for understanding the psychological dimension of the narrative, as the attempts to conceal, or suppress unwanted or disturbing thoughts keep failing. The return of the repressed, or the return of what has been excluded becomes the core mechanism through which Poe creates tension.

In *The Interpretation of Dreams* (1900/1953), Freud further explores the unconscious and argues that the psychological material which is not accessible to consciousness does not disappear but is quite the opposite. Freud distinguishes between the manifest content of a dream and and its latent content, suggesting that what appears on the surface may conceal deeper meanings that require interpretation (Freud, 1900/1913). The house, Madeline's absence, and Roderick's constant and growing fear can be considered manifestations of deeper unresolved conflicts. Also, the visible signs of decay that the house displays reveal deeper psychological conflicts hidden beneath the surface, understanding it through Freud's understanding of dreams.

Roderick Usher: Fear and Psychic Disintegration

Roderick Usher's psychological instability is showcased in the narrative through the pervasive presence of fear. He explicitly describes his condition as governed not by physical suffering but by an overwhelming internal terror: "I have no fear of pain, but only of its result — of terror" (Poe, 1839/2013, 26). Fear in this context is not just an emotion but a destabilising force that structures Roderick's entire perceptual and cognitive experience. He called his sickness fear. "I have," he said, "no fear of pain, but only the fear of its result - of terror. I feel that the time will soon arrive when I must lose my life, and my mind, and my soul, together, in some last battle with that horrible enemy: FEAR "(Poe, 1839/2013, 26).

Within a Freudian framework, this permanent fear can be understood as a sign of mental instability in which unconscious conflict exceeds the ego's capacity to regulate internal tension. As Barry notes, psychoanalytic criticism emphasises the interaction between conscious control and unconscious forces that disrupt it: "interaction of conscious and unconscious elements in the mind" (Barry, 2009, 91). The manner in which Roderick repeatedly mentions fear suggests that what cannot be consciously integrated returns in the form of anxiety.

This is further reflected in Roderick's distorted perception of reality. At one point, he is described as sitting "looking at nothing for hours, as if listening to some sound I could not hear" (Poe, 1839/2013, 31). This moment is significant and suggests a collapse in the boundary between internal and external perception, where his senses become unreliable and unstable. His statement that fear has become his master: "a certain kind of sick fear has become his master" (Poe, 1839/2013, 25) further emphasises the loss of ego control, as psychic forces appear to operate independently of the rational mind.

Madeline Usher and the Logic of Repression

Madeline Usher's presence in the narrative is almost nonexistent, and one could argue that it can be defined by disappearance. Although she appears only briefly, her presence is marked by absence, silence, and concealment. Her appearance is only fleeting, as when she "passed slowly through a distant part of the room" without acknowledging the narrator (Poe, 1839/2013, 27). Her

absence also suggests that she is not a fully developed character, but rather a figure of repression. What's more, she quickly disappears from discourse: "for several days following, her name was not spoken by either Usher or myself" (Poe, 1839/2013, 27). This 'silence' is essential to the understanding of the text, as Madeline is not only simply absent, but she is actively excluded from discourse. Her erasure from it can be read as an act of symbolic repression, where what is disturbing or unassailable is removed. From this perspective, Madeline can be understood as that which is excluded from consciousness yet continues to exert pressure upon it, which corresponds to repression.

She is eventually buried within the house itself, as the most explicit and symbolic gesture of containment within the narrative. According to Freud, repression does not eliminate its object but rather displaces it into a latent structure where it persists in altered form.

Madeline's burial represents an act of psychic containment rather than resolution. However, this containment intensifies her presence. This corresponds to Freud's concept of repetition compulsion, in which repressed material inevitably returns in intensified form. Madeline's reappearance therefore signals not necessarily survival, but the return of what the psyche has attempted to exclude. Or better said, exclusion becomes the condition for reappearance.

Moreover, the relationship between Roderick and Madeline, "a dearly loved sister" (Poe, 1839/2013, 27) can also be interpreted through the psychoanalytic concept of doubling. They are twins and seem unsettlingly close to each other, which leads to almost a collapse of boundaries between individual identities. Madeline functions rather as a reflection of Roderick that he cannot consciously acknowledge. Her silenceand and disappearance intensity the connection even more instead of removing it.

Also, Madeline appears to be cataleptic: "Catalepsy is a symptom resulting from problems with the nervous system and causes muscular rigidity. People with the symptom may also be less sensitive to touch and have a decreased sensitivity to pain" (Goodtherapy.org). This is exactly Lady Madeline's case "the illness of lady Madeline had long been beyond the help of her doctors. She seemed to care about nothing" (Poe, 1839/2013, 27). The extremely rigid body posture, decreased sensitivity to pain, limbs that stay in the same position when they are moved, slower bodily functions, particularly breathing, decreased muscle control, or complete loss of muscle control are indicators (GoodTherapy.org) are symptoms which can be noticed in Lady Madeline's case: "slowly her body had grown thin and weak, and often for a short period she would fall into a sleep like the sleep of the dead" (Poe, 1839/2013, 27). This disease is a neurological disorder, which has several causes, however, it can also be caused by extreme emotions. However, in the case of the narrative her illness strengthens the belief of her being buried alive, the same way Roderick removes her from his conscious awareness.

Nevertheless, the narrator's statement that "I learned that my one sight of her would probably be the last I would have — that the lady, at least while living, would be seen by me no more" (Poe, 1839, 27) creates an expectation of disappearance or, one could argue that it even foreshadows her death. Yet, it also emphasises that Madeline's absence will not represent a permanent removal. That is because repression does not erase what has been excluded, as it usually permits it to return under a different form.

The less she is mentioned throughout the narrative, the more powerful her symbolic presence becomes. Her eventual return can therefore be viewed as the return of a part of the self that Roderick tries to separate from his conscious identity.

The House of Usher as Externalised Psyche and Structural Collapse

The House of Usher functions as the most comprehensive symbol of psychic fragmentation in the narrative. It refers to the physical building and the family lineage it contains, collapsing distinctions between architecture, body, and mind. From the moment of the narrator's arrival, the house is marked by an inexplicable atmosphere of dread: "a heavy sense of sadness" (Poe, 1839/2013, 22) and an environment that appears "sickly, unhealthy…slow-moving, heavy, and gray" (Poe, 1839/2013, 22).

This suggests that the house is not merely a setting but a projection of psychic condition into material space. “I asked myself, what was it that was so fearful, so frightening in my view of the house of Usher? This was a question to which I could find no answer” (Poe, 1839/2013, 22). The narrator’s inability to identify the source of this unease reinforces the idea that what is being perceived exceeds rational explanation, aligning with Freud’s notion of unconscious material emerging in displaced or symbolic form.

The description of decay: “dead trees”, “gray walls”, and a lifeless atmosphere, further suggests a system in which vitality has been replaced by stagnation and dissolution. The house thus becomes a site where internal and external realities collapse into one another. What is perceived as environmental decay can be interpreted as psychic projection, in which unconscious instability takes material form:

A strange idea grew up in my mind - an idea so strange that I tell it only to show the force of the feelings which laid their weight on me. I really believed that around the whole house, and the ground around it, the air itself was different. It was not the air of heaven. It rose from the dead, decaying trees, from the gray walls, and the quiet lake. It was a sickly, unhealthy air that I could see, slow-moving, heavy, and gray (Poe, 1839/2013, 22).

This shows that the decay of the human psyche brings the death of the body, and the spirit. Also, at the end of the story, the collapse of the House of Usher signifies complete failure of this containment system. The destruction of the building does not only mark the end of a family line, but it also represents the breakdown of the entire psychic structure it has embodied. Therefore, the fall of the house can be interpreted as the final consequence of unresolved psychic conflict, in which repression, fear, and repetition culminate in structural disintegration.

Conclusion

This analysis has demonstrated that Edgar Allan Poe’s “The Fall of the House of Usher” can be interpreted as a narrative of psychological fragmentation through a Freudian psychoanalytical framework. Drawing on the interaction between conscious and unconscious elements described in psychoanalytical criticism, the article argued that the instability experienced by the Usher family is not limited to individual madness but reflects a larger collapse of psychic organization. Roderick Usher represents a subject unable to maintain balance between conflicting internal force, as his overwhelming fear, distorted perception, and withdrawal from reality reveal the failure of psychological mediation. Madeline Usher functions as a representation of what has been suppressed and excluded, with her disappearance and return reflecting Freud’s concept of repression and the inevitable re-emergence of unresolved material. Finally, the House of usher itself represents a physical manifestation of this fragmented psyche, containing the family’s hidden conflicts until its final destruction. Through the connection between Roderick, Madeline, and the house, Poe’s Gothic narrative reveals how attempts to suppress unconscious conflict eventually led to instability, repetition, and collapse.

BIBLIOGRAPHY:

1. Barry, P. (2009). *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory* (3rd edition.). Manchester University Press.
2. Freud, S. (1953). *The interpretation of dreams* (J. Strachey, Trans.). In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vols. 4–5). Hogarth Press. (Original work published 1900)
3. Freud, S. (1955). *Beyond the pleasure principle* (J. Strachey, Trans.). In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 18). Hogarth Press. (Original work published 1920)
4. Freud, S. (1957). *Mourning and melancholia* (J. Strachey, Trans.). In T*he standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14). Hogarth Press. (Original work published 1917)
5. Freud, S. (1957). *On narcissism: An introduction* (J. Strachey, Trans.). *In The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 14). Hogarth Press. (Original work published 1914)
6. Freud, S. (1959). *The uncanny* (J. Strachey, Trans.). In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 17). Hogarth Press. (Original work published 1919)
7. Freud, S. (1961). *The ego and the id* (J. Strachey, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original work published 1923)
8. Freud, S. (1962). *The future of an illusion* (J. Strachey, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original work published 1927)
9. Freud, S. (1963). *The question of lay analysis* (J. Strachey, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original work published 1926)
10. GoodTherapy. (2015). *Catalepsy.* GoodTherapy.org. https://www.goodtherapy.org/blog/psychpedia/catalepsy
11. Montes Doncel, R. E. (2012). Las lecturas psicoanalíticas de Poe: Una nueva aproximación semiótica a "The Fall of the House of Usher." *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 21, 465–489. https://doi.org/10.5944/signa.vol21.2012.6318
12. Nadal, M. (2009). "The Fall of the House of Usher": *A master text for Poe's American Gothic. Journal of English Studies*, 6, 129–145. https://doi.org/10.18172/jes.141
13. Poe, E. A. (2013). The fall of the House of Usher. Office of English Language Programs. https://state.gov (Original work published 1839)
14. Wolfreys, J., & Baker, W. (Eds.). (1996). *Literary theories: A case study in critical performance*. Palgrave Macmillan.

E.T.A. HOFFMANN: THE FANTASTIC AS A WAY OF DEFINING THE WORLD

Simona-Andreea Șova
PhD Teacher, National College „Ferdinand I" Bacău

Abstract: *Celebrating 250 years since the birth of the German writer E.T.A. Hoffmann and following the" multum in parvo" approach to reception, this article proposes a retrospective" reading" of the most significant discursive and thematic coordinates of a literary heritage insufficiently valued by a sometimes-ungrateful posterity. The essay emphasizes Hoffmann's choice of the fantastic, understood as the aesthetic encounter between early German Romanticism and the magical realism of supernatural intrusion into a daily life dominated by mundane events and bourgeois philistinism. Such a literary choice—generated, as will be seen by certain milestones of the writer's existence, a life precarious in its very foundations—also imposes a new status on writing. Furthermore, it suggests, with all due nuances, the idea that all literature reveals itself, in one way or another, through the fantastic.*

Last but not least, our brief retrospective includes several references to Hoffmann's texts that hold weight within a hierarchy of universal literary values, addressing specific themes and identity motifs (the theme of fractured reality and dualism: the coexistence of two worlds, the double, and madness; the automaton/existential mechanics and the living doll; the" uncanny", animated objects, occultism, alchemy, satanism; the syncretism of the arts, etc.).

Among many other notable characteristics, the ambiguity of fantasy ensures the contemporary relevance of the writer E.T.A. Hoffmann and guarantees him a long-lasting posterity.

Keywords: *German Romanticism; miraculous; dualism; the fantastic; symbol*

Jurist în serviciul statului prusac, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (Kőnigsberg, 1776 – Berlin, 1822) a reușit să concilieze o viață de boem cu o carieră ce l-a adus în 1814 la Curtea de Apel din Berlin. Privat opt ani de funcția sa, din cauza înfrângerilor Prusiei, duce, între 1806 și 1814, o existență precară, rând pe rând, este profesor de muzică, șef de orchestră, compozitor și director de teatru. Scrie cronici muzicale, compune prima operă romantică („Ondine", 1814), după un libret semnat de La Motte-Fouqué, publică nuvele și un roman, „Elixirile diavolului" (1815-1816). Succesul primelor culegeri de povestiri fantastice („Fantezii în maniera lui Callot", 1814-1815; „Nocturne", 1816-1817) îl consacră în spațiul literar. La Berlin, devine centrul unui cerc unde se regăsesc, printre alții, actorul Ludwig Devrient, scriitorii Hitzig, Contessa, Fouqué și Chamisso: reuniunile lor vesele inspiră „Povestirile fraților Serapion" (1819-1821). Dar nu reușește să scrie decât primele două părți ale celui de al doilea roman, „Părerile despre viață ale motanului Murr" (1820-1821), în care se împletesc autobiografia unui motan filistin și fragmente dintr-o biografie a șefului de orchestră Kreisler, simboluri ironice ale antagonismului dintre conformismul „pufos" al individului mediocru și pasiunea exigentă a artistului: moartea îl sustrage pe Hoffmann de sub urmăririle unui ministru de Interne, hotărât să-i pedepsească inițiativele în favoarea patrioților acuzați de „demagogie" și aluziile satirice ale ultimei sale povestiri „Meister Floh".

Dacă nefericita iubire a lui Hoffmann pentru Julia Mark, eleva sa de la cursurile de muzică, transpare în eroinele povestirilor (tinere văzute când ca păpuși reci, când ca niște automate, când ca niște vrăjitoare și totuși capabile de unele singure să șteargă plictisul vieții), mediocritatea materială, povara obligațiilor de jurist și funcționar sunt cele ce pun în perspectivă vocația lui literară: omul obscur frecventează actori și scriitori, însă își urmează, ignorat, creația. Există în lumea asta, pentru Hoffmann, mai puțină duplicitate sau dualitate decât certitudinea, împotriva măștii la care te obligă existența cotidiană, a unui destin secret, ce poate fi citit în propria viață ori a celorlalți. Alegerea caricaturii (desenele sale îi vor aduce, în 1802, o sancțiune disciplinară: va fi transferat de la Posen la Plozk), ce nu trebuie privită separat de intenția fantastică, este chiar legată de morala artistului, care descoperă o altă ambiguitate sau o altă tentație: a confunda opera cu dorința de a fi fericit.

Însuși titlul cărții cu primele povestiri, „Fantezii în maniera lui Callot”, atestă alegerea lucidității în încercarea comediei sociale și a dualității personale și voința de a construi opera prin reluarea explicită a acestor date. De aici provine o dublă necesitate, a realismului și a iraționalității, ce face din narațiune un gen de fabulă/ legendă/ basm, iar din personaje, niște figuri emblematice. Riguros determinată, viziunea supranaturală nu trăiește prin ea însăși; este simplul revers al realității: precum realitatea, spre a-și arăta schimonoseala și mecanica, trebuie să meargă până șa supranatural. Puterea scriitorului, apropierea lui de straniu și de derealizare (în sensul dat de psihologie și psihiatrie: alterarea percepției, în timpul căreia lumea pare ireală, artificială sau onirică) nu rezultă din alegerea arbitrară a unui „în altă parte”, ci din efortul său constant de a se situa în punctul unde îi este dat să fie văzută, fără nicio formă de cecitate și fără ca eschivarea să fie posibilă, articularea realului și a reversului acestuia. Astfel, fantasticul lui Hoffmann poate fi interpretat drept o variantă a realismului, unul dintre primele exemple de „realism critic”.

Un asemenea tip de fantastic determină și o definire a statutului scriiturii. La fel de importantă ca tema nebuniei și a răului, a iluziei și a mizeriei lucidității este meditația estetică, aceea care plasează expresia vieții alături de literatură, în timp ce pare că traduce, mai întâi, o experiență existențială și directă. Printr-o duplicitate ce juxtapune „normalitatea creatoare” și stranietatea efectivă, povestirea trece drept ilustrarea unui oarecare tip de istorisire fixată și nararea naivă a unei aventuri, urmând un joc al ambiguităților conducând la un ansamblu romanesc complet („Elixirele diavolului”). Fantasticul este totodată fantasmagoria înscrisă ca reflexul proiectului literar și fantasma care comandă scriitura. Creația narativă poartă pecetea reciprocității deliberat stabilite dintre real și imaginar, dintre viață și scris. Adevărul este în același timp adevărul evenimentului și cel al logicii creației.

Ecuația literatură-cotidian, permutarea constantă a locului cauzalității (cotidianul poate fi dat ca imagine a literaturii sau invers) sunt mijloace privilegiate de asigurare a „neliniștitoarei stranietăți” despre care vorbea Freud: narațiunea împrumută, prin ea însăși, o dublă și contradictorie poziție de realitate faptelor raportate. Astfel, utilizarea supranaturalului nu ține neapărat de credință: uzează de credința caducă drept scriitură ce actualizează o stare, un raport cu realul încă existent, care, odată ce credința este ruptă, rămâne lipsit de expresie. Expresia fantastică, devenită independentă de superstiție, pare inseparabilă de orice enunțare. Fantasticul este o manieră de a califica lumea, în timp ce se impune o constatare: continuitatea realului și imaginarului; orice numire este schimb între subiectivitate și obiectivitate; realitatea nu poate exista în afara limbajului, dar limbajul este și un artificiu al subiectului.

Fantasticul nu este așadar nimic altceva decât arta grotescului relaționând cu arta ficțiunii. Hoffmann reînnoiește prin asta tradiția povestirii fantastice à la Herder, prezentă la Goethe și teoretizată de Novalis. El a ales să exprime artificiul limbajului, ce include simboluri ale credințelor caduce și pe care omul le manifestă când uzează de limbaj. Așa stând lucrurile, fantasticul este mereu apropiat de mistificare și chiar de comic – „comic absolut”, cum l-a notat Baudelaire în „De l’essence du rire” (1855). Este un comic al tulburării pe care o naște orice discurs și căruia cultura îi împrumută emblemele straniului și al ororii cu ajutorul temelor obișnuite ale supranaturalului (dublul, automatele, îngropații de vii, magnetismul, fantomele, întorșii din morți etc.).

Oroarea și straniul nu sunt în aceleași embleme, ci în omul ce le girează: nuvela „Omul cu nisip” nu este tulburătoare din cauza păpușii Olimpia, care poate dansa, cânta la pian, spune câteva cuvinte, ci din cauza personajului Nathanaël, cel care o crede vie. Fantasticul se află în constatarea unui deficit de stăpânire a caracterului simbolic. Deficitul rezidă mai întâi în reducerea umanității la o manieră de a se comporta mecanic sau la o caricatură identitară (portretele filistinilor exprimă vacuitatea și inexpresivitatea tiparului social); există încă la nebuni și la artiștii nefericiți, captivi ai propriei subiectivități; există în sfârșit schița stăpânirii, cea care atestă scriitura aptă să compună ambiguitățile fantasticului, cea care afirmă voința umană capabilă să desfacă iluzia mecanicii și a unei omnipotențe a subiectivității. Cu aceste temeiuri, se poate propune o tipologie a povestirilor lui E.T.A. Hoffmann. Mai întâi, povestirile eșecului/ înfrângerii și primatul mecanicii umane: „Elixirele diavolului” este o bună ilustrare – tema satanismului marchează deposedarea, în timp ce tema dublului atestă că orice identitate trimite la o identitate anterioară și se află prinsă într-o tautologie simbolică făcând din

subiect reiterarea unui model. Apoi, povestirile luptei artei și a vieții, texte ce exprimă tentativa de a stăpâni natura simbolică: este chiar tema din „Părerile despre viață ale motanului Murr”. În sfârșit, povestirile stăpânirii simbolicului, adică ale semnelor visului și fantasticului, ilustrate de „Vasul de aur” și „Prințesa Brambilla”.

O astfel de tipologie arată că opera lui Hoffmann îmbracă o formă de fabulă: aceea a puterii scriitorului asupra semnelor omului, ale societății și credințelor sale; această putere trebuie să răscumpere mizeria însăși a scriitorului Hoffmann într-o manieră simbolică: stăpânirea semnelor omului este concomitent stăpânirea situației existențiale și artistice a scriitorului Hoffmann. Este alt mod de a spune că fantasticul, ca reluare a unui limbaj primit, dar lipsit de o pertinență oarecare, devine discurs al artistului și al încercării lui creatoare. Noțiunea de obiectivitate este în ea însăși paradoxală: adevărul cotidianului este afirmat printr-un subiect ce poate spune în același timp propriul adevăr. Orice cuvânt este căutare a lumii și, totodată, delict la prezența sa. A crede sau a nu crede că Olimpia, păpușa, este o cvasiființă vie nu înseamnă a te juca doar cu iluzia, nici cu transformarea inanimatului în animat, ci cu adevărul nedisociat și cu un adevăr ce aparține cuiva.

Urmându-l chiar pe Hoffmann („poetul, scriitorul a cărui imaginație transportă imaginile vieții cotidiene în lumea romantică a viziunilor sale și care le reproduce apoi în toată strălucirea ce se răsfrânge asupra lor, ca sub o admirabilă podoabă de împrumut, nu este oare în drept de a se reclama de la acest mare artist și de a spune că a vrut să lucreze *în maniera lui Callot*?”), fantasticul nu poate prin urmare să fie o minciună; el este *podoaba cotidianului* și, prin asta, mijlocul de a exprima adevărul acestui cotidian. Înseamnă să afirmi că jocul cu distanța și cu deformarea pe care le introduce fantasticul este o acomodare cu obiectul și cu proba puterii simbolice a scriitorului.

„Povestiri fantastice” este titlul generic sub care sunt reunite tradițional „Fantezii în maniera șui Callot”, „Povestiri nocturne”, „Povestirile fraților Serapion” și ansamblul narațiunilor ce cuprind, printre altele, „Majoratul”, „Părerile despre viață ale motanului Murr”, „Inamicul muzicii”. În afara relațiilor ce se pot stabili între aceste povestiri și o problematică a creației literare, Hoffmann afirmă aici drepturile visului, fără să le separe de afirmarea ponderii realului și înscriind, în însuși interiorul personalității, această dualitate care își găsește expresia perfectă în tema dublului. Opera reia tradiția din „Märchen und Erzählunger” („Povestiri și basme”), inducând ideea că aceste povestiri, miraculoase și legendare în egală măsură, nu mai aparțin doar oralității, ci și vieții cotidiene și chiar lumii citadine. A exprima tărâmul necunoscut și a înfățișa diavolul, fie și sub o formă convențională, înseamnă inevitabil a recunoaște actualitatea neliniștitoare a cititorului, care trebuie să identifice nebunia și dezordinea psihică. Fantasticul se naște așadar din alianța acestei tradiții literare, din referințele religioase uzuale, din notații patologice și din amintirea constantă a excentricității ce definește eul și care nu este reductibilă la niciunul dintre discursurile primite. În privința asta, există un raport între fantastic și întreprinderea literară: dacă niciun discurs nu are puterea de a atesta ceva, întreaga literatură se relevă din fantastic. Iată de ce, sub mitul visului și al tărâmului necunoscut, subzistă, la Hoffmann, mitul cărții, al cărții ca obiect capabil să adune la un loc urmele unei activități ce nu încetează să susțină și improbabilitatea, și realitatea sa.

„Elixirile diavolului” (1815-1816) este un roman inspirat de „The Monk”, scris de Matthew Gregory Lewis și publicat în 1796, text scandalos din cauza șocantului amestec de supranatural, sacrilegiu, erotism și violență, unul dintre cele mai controversate texte ale literaturii gotice (pactul demonic, macabrul, ispita, prăbușirea morală etc.). Fratele Medard, după ce gustase dintr-un „elixir al diavolului”, este irepresibil împins spre rău și aruncat într-o serie de aventuri unde hazard și premeditare, remușcări și concupiscență, vis și realitate se confundă inextricabil; el este urmărit de un „dublu”, care când îl pune în situații de a face rău, când îl pedepsește, când ispășește vini în locul lui. După mai mulți ani de rătăciri, Medard revine la mănăstire, face penitență, fără a ajunge la o împăcare cu sine. Intriga se pierde într-un labirint de reveniri și de coincidențe, după modelul romanului popular, marcând și dorința de a explora fața neliniștitoare a spiritului uman: coșmarul fratelui Medard abundă de imagini unde psihanaliza și suprarealismul au recunoscut imediat origini ale descoperirilor proprii.

Cu timpul, Hoffmann se desprinde de influența mediului gotic, simțit ca străin oarecum de gustul contemporanilor săi, și ancorează supranaturalul într-un cadru familiar. Fantasticul irupe în cotidian și dă credit unei situații sau unui eveniment banal (o reprezentație de operă, un bal de Anul Nou, o discuție într-un colț de tavernă, o busculadă în stradă etc.), care creează subit o impresie de stranietate (Freud, „Neliniștitoarea stranietate") și lasă personajele și cititorii în expectativă: această impresie ascunsă de angoasă este produsă de o iluzie a simțurilor sau de prezența efectivă a unei puteri supranaturale? Fantasticul prezent în textele lui Hoffmann implică adesea o schimbare de perspectivă a personajelor asupra lucrurilor care le înconjoară. În „Micul Zacharie" (1819), avortonul Cinabru apare în ochii tuturor ca o ființă fermecătoare – grație grijii zânei Rosabelverde –, iar cei, puțini, care văd adevărata sa natură trec printre... iluminați. Motivul ochiului este, de altfel, omniprezent într-una dintre capodoperele lui Hoffmann, „Omul cu nisip" (1817), unde este vorba despre optician, ochelari, proteze oculare, ochi scoși din orbite. O nouă privire asupra realității ilustrează ambivalența puterilor creatoare ale imaginației, stimulate de activitatea intelectuală, de nebunie, alcool, vis sau diavol – ce sunt, în fond, în inima însăși a oricărei activități artistice.

În literatura hoffmanniană, artele sunt omniprezente. Sunt privilegiate desenul, pictura și muzica, mai ales muzica. Întâlnim compozitori, pictori, cântărețe, cântăreți, muzicieni, poeți, scriitori și scriitoare, pricepuți sau mai puțin pricepuți în meseria lor. De-a lungul discuțiilor angajate de aceștia, Hoffmann își pune în valoare, reflecțiile estetice și îi omagiază pe artiștii veneraţi, Mozart, Gluck și Beethoven. Arta nu este decât o pânză de fundal pentru povestirile germanului: ea este în esență legată de fantastic. Iruperea supranaturalului corespunde revelației unei alte lumi, ascunse și accesibile doar ființelor ultrasensibile, adică celor înzestrate cu fire și suflet de artist. În „Vasul de aur", Hoffmannopune o lume materială prozaică unei lumi spirituale și pune în scenă, prin parcursul personajului Anselme, inițierea artistului, care trebuie să-și depășească fricile și îndoielile pentru a atinge un ideal superior. Existența unei alte lumi i se revelează și naratorului din „Don Juan". Într-o noapte petrecută într-un han comunicând printr-un culoar secret cu un teatru din vecinătate, acesta întâlnește de două ori personajul Donna Anna, care a fugit din opera „Don Giovanni" și a împrumutat trăsăturile interpretei sale, agonizând în culise după o reprezentație. În cursul unei discuții părând a se derula în afara spațiului și timpului, ea îi dezvăluie sensul profund al capodoperei lui Mozart, înainte de a se întoarce spre „imperiul imaginației și miraculosului, unde se află senzațiile celeste."

În „Cavalerul Gluck", acest imperiu se arată ca un „regat al visărilor", prin intermediul misteriosului compozitor care pretinde că este defunctul Christoph Willibald Gluck. Puținii aleși îi trec pragul și pot contempla însăși esența muzicii, dar va fi cu neputință, odată reveniți din paradisul platonician, să retranscrie perfecțiunea compozițiilor lor. Mai mult, vor rătăci printre profani cu nostalgia amintirilor, ca și cum ar fi fost pedepsiți de ceea ce au văzut. Se poate afirma că, la Hoffmann, dacă artistul este vizionar, acest dar este însoțit mai mereu de o formă de ostracizare. Tot așa, în „Vioara lui Cremone", genialul Crespel, dotat și pentru arhitectură, și pentru vioară, pare un excentric iluminat al înaltei societăți. Fiica sa Antonia se bucură de o voce excepțională, dar trăiește într-un gen de recluziune la el și nu poate cânta fără să-și asume riscul de a muri. Ideea artistului blestemat va face istorie în romantism, iar romanticii francezi mai cu seamă, când îl vor descoperi pe Hoffmann, pe la 1830, se vor lăsa cu totul seduși.

Nu poți scrie despre E. T. A. Hoffmann, fie și sumar, fără să nu concluzionezi că din opera lui, de fapt, din universul său fantastic nu poți exclude reperul identitar: dualismul opunând realitatea cotidiană, burgheză, mediocră, lumii invizibile a miraculosului și fantasticului, a visului și nebuniei. Iată de ce scriitorul german, după ce s-a desprins de influența structurilor epice ale povestirii/ romanului gotice, impuse o vreme de literatura engleză și de o estetică anacronică, departe de noile preferințe ale contemporanilor, și după ce a făcut posibilă apariția lui Edgar Allan Poe și, apoi, a atâtor mari prozatori, a devenit părintele narațiunii fantastice moderne, unde supranaturalul se insinuează, câteodată irupe brutal, în lumea reală. Maestru al începuturilor acestui tip de literatură, Hoffmann a oferit și oferă încă titluri interesante unei bogate bibliografii a literaturii fantastice, studiate de cercetători și teoreticieni atenți.

La un sfert de mileniu de la naștere, se impun câteva concluzii ce pot determina interesul cititorilor și criticilor literari pentru actualitatea unor teme și motive majore ale scrierilor fantastice

hoffmanniene ce au impus noi orizonturi de așteptare. Tema fracturii realității și a dualismului este o constantă estetică și ontologică în egală măsură și se întemeiază pe trei repere, structuri epice alternative funcționând după principiul/ tehnica *mise en abîme*: coexistența celor două lumi (cotidianul burghez, cu predilecție german, disimulează o realitate magică populată cu alchimiști, zâne și demoni); dublul (personajele suferă de o criză de identitate profundă, sfâșiate între propria viață socială și dublul malefic sau spiritual); nebunia (frontieră poroasă între luciditatea extremă a artistului și alinierea mintală).

Motivele recurente ale fantasticului hoffmannian au constanța modurilor într-o țesătură epică destul de complicată uneori: automatul și păpușa vie (încarnate de iluzia erotică a Olimpiei, în „Omul cu nisip"; frontiera dintre uman și mașină creează un sentiment de „neliniștitoare stranietate", ca să folosim sintagma freudiană); obiectele animate (oglinzi deformate, portrete ce se însuflețesc, oglinzi reci magice capturând reflexele și sufletele); ocultismul (magnetismul animal – mesmerismul –, alchimia și satanismul servesc drept motoare ale intrigilor). Figura artistului este dominată de pasiunea obsesivă pentru muzică. Muzicianul neînțeles este personificat de celebrul capelmaestru Johannes Kreisler, artistul este o ființă superioară și, de aceea, condamnată la suferință când se confruntă cu materialismul filistinilor. Muzica devine o cheie a existenței: numai arta supremă poate deschide ușile lumii invizibile și ale extazului mistic.

Poate că tocmai ambiguitatea fantasticului, avându-și sorgintea în intersectările romantismului german cu realismul fantastic, a asigurat actualitatea scrierilor hoffmanniene. Iruperea iraționalului este mereu ambivalentă și se naște din psihologia personajelor, pe de o parte, și din imaginația lor, pe de altă parte. Semn că E. T. A. Hoffmann și-a „negociat" în cunoștință de cauză viitorul literar...

BIBLIOGRAPHY:

1. E. Behler, *le Premier Romantisme allemand*, PUF, 1996.
2. E. Behler, *Ironie et modernité*, PUF, 1977.
3. P. Brunel (dir.), *l'Homme artificiel*, Didier érudition, 1999.
4. J. Dürrenmatt, *le Vertige du Vague: les romantiques face à l'amiguité*, Kimé, 2001.

FIVE NOVELISTS OF THE 1960S GENERATION: PETRE SĂLCUDEANU, AL. IVASIUC, GEORGE BĂLĂIȚĂ, ȘTEFAN BĂNULESCU, SORIN TITEL

Alina Neculachi
PhD Candidate, University of Bucharest, Teaching Fellow, "Dunărea de Jos" University of Galați

Abstract: *The novels of the 1960s generation are political parables making use of modern techniques, with a strong subversive dimension, with multiple intertextual references. The worlds built by this generation revolve around the fates of misfits who are trying to escape the terror of history. Reading/writing as a fundamental existential dimension is one of their favourite ways of countering historical evil.*

Keywords: *novel; Neomodernism; strategy; history; communism*

Putem repera, pe urmele lui Anton Cosma[1], două moduri artistice, realist și antirealist, cel din urmă reprezentând o evadare a creatorului într-o „suprarealitate": romancierii anilor '60-'70 urmăreau obținerea unui efect polifonic în textele lor, precum și o deschidere care se putea realiza prin titlu, subiect, situații simbolice, construcția personajelor. Criticul acordă importanță și procedeelor tehnice, care pot fi de „potențare a faptelor luate din viață" (de exemplu, tehnica omisiunii; existența unui plan interior, imaginar) și tehnici ale juxtapunerii și interferenței. În continuare, vom prezenta exemple de autori reprezentativi pentru generația șaizecistă, luând în discuție și strategiile narative moderne utilizate de acești prozatori.

Petre Sălcudeanu

Petre Sălcudeanu (1930-2005) – cunoscut mai degrabă în ipostaza de regizor – este un prozator prolific, autor a numeroase romane polițiste (protagonistul seriei fiind Bunicul), majoritatea recent reeditate de Publisol (2021-2022), ori proză pe diverse alte teme: *Biblioteca din Alexandria* – 1980, *Cina cea de taină* – 1984, *Judecata de Apoi* – 1987, *Ochiul și marea* – 1989, dincolo de lucrările încadrabile în curentul realist-socialist: *Cântecul muncitoresc* – 1950, *Strada Lux* – 1962, *Săptămâna neterminată* – 1965.

Romanul *Biblioteca din Alexandria* a fost distins cu Premiul Uniunii Scriitorilor în 1980. Personajul principal, Petre Curta (alter-ego al autorului însuși), este un scriitor și jurnalist în devenire, aflat la un sanatoriu în munți pentru a se recupera (având plămânii „bolnavi"). Acesta este marginalizat și anchetat pentru că nu respectă întru totul conduita propusă de comunism (mai ales pentru scrierea articolului *Mi-e dor de țara mea*).

Romanul prezintă o galerie de personaje care se supun, mai mult sau mai puțin, dezideratelor totalitare. Buzangiu dă dovadă de o sensibilitate ieșită din comun în incipitul cărții, întrucât creștea flori pe care le oferea celor din cameră. Acesta e un fost muncitor agricol la o fermă „specială". Olariu (pe numele adevărat Ghimbășan) fusese închis în lagăre din URSS și la Jilava, considerat spion. Fiul Ceciliei fugise din țară. Cosmin Lică fusese închis la Chișinău, Ghinolea Ghideon se dovedește a fi preot, asistenta medicală Aneofița Anghel fusese călugăriță. Ștefan Pintică este un fost activist, urmărit încă de imaginea „dușmanilor". Morăscu reprezintă însă o structură a autorității, fiind secretarul organizației de bază (încercând să substituie logicii medicale și hotărârilor medicilor decizii luate doar pe criteriul ideologic), ca și Stamate, un scriitor aflat în slujba comunismului. Medicul chirurg Cîrdișan trebuie să fie înlocuit de Băltescu, un doctor mediocru, dar acceptat de partid.

Aflând despre profesia lui Curta, multe personaje aleg să i se confeseze. Primul este Baciu, care, crezând că este pe patul de moarte, îi oferă numeroase detalii despre mulți dintre colegii de sanatoriu (confesiuni care îi vor pune probleme ulterior). Alături de Baciu, cei care au încredere în Petre sunt: Olariu, Cozmin, Pintică, Landesman, Cecilia Craiu, sora Nana, Morăscu.

[1] Anton Cosma, *Romanul românesc și problematica omului contemporan*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1977, pp. 292-299.

Titlul se referă la colecția de cărți împotriva ideologiei, adunate de anchetatorul Civilul, cel care îl interoghează pe Petre Curta. În acest sens, considerăm că este necesar să menționăm și componenta metatextuală a acestui roman, asigurată prin citate ca „un roman este o lume”[2] (propoziție rostită de Civilul), care surprind dimensiunile pe care această specie le are și capacitatea ei de a prezenta destine, locuri, întâmplări. *Biblioteca din Alexandria* stabilește și legături intertextuale cu alte lucrări (un exemplu în acest sens este referința la *Muntele magic* de pe prima pagină a cărții).

„Valoarea deosebită a *Bibliotecii din Alexandria* este dată și de arta lui Petre Sălcudeanu de a crea personaje. Ele sunt, și aproape în toate cazurile, voci ale destinului. Există ca exponenți ai unui mediu social generos sau ostil, ca victime ale istoriei. (...) *Biblioteca din Alexandria* este romanul unui scriitor de curaj, dar un curaj la nivelul artei adevărate”, consemnează Zaharia Sângeorzan[3] la puțin timp după apariția cărții. Criticul apreciază că Sălcudeanu a reușit să zugrăvească tragismul, drama personajelor claustrate într-un loc unde visează la liniște, însă liniștea este, în acest caz, o utopie, inaccesibilă pacienților, mai ales protagonistului Petre Curta, personajul tragic care se ghidează după principii morale clare: sinceritate, loialitate, credință etc.

Al. Ivasiuc

Alexandru Ivasiuc (1933-1977) este un reprezentant important al neomodernismului. Debutează în „Gazeta Literară” cu *Timbrul*, apoi publică romane: *Vestibul* – 1967, *Interval* – 1973, *Cunoaştere de noapte* – 1969, *Păsările* – 1970, *Apa* – 1973, *Iluminări* – 1975, *Racul* – 1976; volumul de nuvele *Corn de vânătoare* – 1972, și două volume de eseuri: *Radicalitate şi valoare* – 1972, *Pro domo* – 1974.

Nicolae Manolescu remarcă o preferință pentru stereotipia situațiilor, protagoniștii conturați de Ivasiuc aflându-se într-un moment critic, dificil al existenței, o criză care produce o scindare în interiorul personajului, care intră într-un conflict atât cu sine, cât și cu lumea: „doctorul Ilea în *Vestibul*, Chindriș și Olga în *Interval*, Ion Marina în *Cunoaştere de noapte*, Dumitru Vinea și Liviu Dunca în *Păsările*, Paul Dunca în *Apa*, Paul Achim în *Iluminări* și Miguel în *Racul*”[4]; toate personajele (fiind intelectuali) reflectează critic, se autoanalizează din dorința de a obține răspunsuri. *Racul* e deosebit prin faptul că avem de-a face cu o parabolă în care atenția se deplasează de la individ (și chiar și de la colectivitate) spre însuși regimul descris.

Alexandru Ivasiuc folosește tehnicile clasice ale romanelor subversive în multe lucrări, însă *Racul* este o distopie totalitară în înțelesul deplin al conceptului, prin plasarea acțiunii și prin numele exotice ale personajelor (Don Athanasius, Miguel, Don Vasco, Don Fernando, Benevisto, Don Juan, Calderon Bianco etc.). Miguel devine o victimă a noii puteri, după ce inițial fusese atras de propunerile lui Don Athanasius, tiranul care imaginează execuții la întâmplare, cuvântul care tronează fiind, de la început până la final, TEROAREA.

În același timp, trauma lui Liviu Dunca din *Păsările* „este trauma istoriei pe care o parcurge, ca victimă inocentă în acest secol al victimelor inocente. Construcția socialismului, efort la care fiul risipitor participă pe un mare șantier, este inseparabilă de extinderea patologică a terorii și a suspiciunii. Textul lui Ivasiuc, oricât de auto-cenzurat și de oblic, este depoziția în care se poate simți răsuflarea erei comuniste. În jurul lui Dunca se lărgește un cerc al singurătății, el devine, pe măsură ce refuzul său de a denunța este menținut, o non-entitate cu care orice contact este inacceptabil. Lecțiile pe care le primește sunt lecții ale supunerii, lecții care suspendă discuția despre vinovăție în favoarea datoriei de a accepta inevitabilul”[5], afirmă Ioan Stanomir. Manolescu[6] notează că *Păsările* cuprinde, de fapt, două romane: unul care descrie iubirea lui Liviu Dunca, altul care prezintă ancheta și arestarea lui, deci dimensiunea politică.

---

[2] Petre Sălcudeanu, *Biblioteca din Alexandria*, Editura Cartea Românească, București, 1980, p. 410.
[3] Zaharia Sângeorzan, *Viață și conștiință*, în „România literară”, nr. 40/1981, p. 4.
[4] Alexandru Ivasiuc, *Păsările*, Prefață (*Criză și iluminare*) de Nicolae Manolescu, ediția a IV-a, Editura Minerva, București, 1977, p. XV.
[5] Ioan Stanomir, *Alexandru Ivasiuc:* Păsările *sau întunericul*, în „LaPunkt”, disponibil online la: https://www.lapunkt.ro/2017/09/alexandru-ivasiuc-pasarile-sau-intunericul/
[6] Alexandru Ivasiuc, *Păsările*, Prefață (*Criză și iluminare*) de Nicolae Manolescu, ediția a IV-a, Editura Minerva, București, 1977, pp. XXI-XXIII.

Ion Bogdan Lefter[7] remarcă (după ce reiterează legăturile dintre romanele lui Ivasiuc, punctele comune asigurate de personaje și particularitățile narațiunii) importanța prologului *Păsărilor*, care plasează, de la început, acțiunea într-un spațiu închis și care, în același timp, anticipează principalele teme ale romanului: claustrare, erotism, „păsări" – „Prezența păsărilor face perceptibile «cerurile paralele», adică o disjuncție de planuri. Dacă ar fi înțeles-o, personajul ar fi putut ține în mână «cheia» despre care vorbeam, căci *paralelismul* definește construcția întreagă a cărții."[8]

George Bălăiță

George Bălăiță s-a născut în 1935 în Bacău și a debutat în 1960 în revista „Luceafărul" (al cărei premiu de debut îl obține în 1962). În prima parte a carierei sale literare, Bălăiță scrie proză scurtă, trecând apoi la complexa specie a romanului, finisându-și și rafinându-și discursul, conferindu-i lirism, și utilizând tehnici moderne care presupun accidente temporale, un discurs neliniar presărat cu analepse și prolepse. Bălăiță este un bun psiholog, care cuprinde și descrie în opera sa cele mai profunde simțăminte. În funcție de dimensiunile nuvelei, personajele prezentate evoluează sau stagnează. „Proza scurtă a lui George Bălăiță surprinde realist reverberațiile deziluzionării. (...) Profesioniști ai suspiciunii, adulții sunt foștii copii deprinși progresiv, dar irevocabil, cu absurdul credinței în iluzie că, bunăoară, copilul plimbat prin iarmaroc, unde tatăl îi spulberă pe rând bucuriile naivității (*Tatăl, băiatul și o zână de lut*). În ordine fenomenologică, deziluzia este o imperfecțiune receptată tandru"[9], consemnează Costin Tuchilă.

Romanul *Lumea în două zile*, publicat de George Bălăiță în anul 1975, reprezintă un exercițiu literar extraordinar al perioadei, fiind apreciat de critica literară încă de la apariție, bucurându-se de numeroase elogii (amintim o parte din cronicile despre roman apărute în anul 1975: *Viziune poetică și ironie*[10] – Nicolae Manolescu; *Aventura cunoașterii*[11] – Ion Vlad; *Metamorfoza realului*[12] – Val Condurache; *Prezențe epice*[13] – Liviu Petrescu; *Un roman colaj*[14] – Dumitru Micu; *Cele două fețe ale medaliei*[15] – Dan Culcer; *Două romane*[16] – Cornel Moraru).

În 1977, apare al doilea mare roman al lui George Bălăiță, *Ucenicul neascultător*, proiectat ca primul volum al unei trilogii (autorul lasă nefinalizate aceste proiecte mărețe, cum vom vedea că se va întâmpla și în cazul *Învoielii*). „Și în romanul *Ucenicul neascultător* (...) sunt scoase în față procedeele, nu altele decât cele din *Lumea în două zile*. Vorbind fie prin gura unuia dintre numeroșii naratori, fie direct și fără să mai ia seama la convenția la care abia aderase, autorul joacă degajat, cu cărțile pe față, comedia literaturii în fața cititorului căruia îi strecoară iluzia confidenței și parteneriatului."[17]

Dacă *Lumea în două zile* este un roman-anchetă, *Ucenicul neascultător* este un roman-cronică de familie, prezentându-se povestea neamului Adamilor din Modra. „Dacă în orașul Albala povestea lui Antipa s-a uitat, povestea lui Naum Capdeaur abia începe."[18] – aceasta este prima frază a romanului, care deja își anunță protagonistul: ziaristul Naum (cel care are sarcina naratorială de a scrie despre marele său neam), Scribul (remarcăm intenția lui Bălăiță de a produce un metaroman, prin numeroasele inserții referitoare la actul scriiturii, presărate prin roman, dar și legătura cu *Lumea în două zile*, prin menționarea protagonistului său, Antipa). De altfel, Naum Capdeaur însuși este protagonistul unei cronici scrise de artimonierul Artimon, acest procedeu deosebit aranjând materia epică pe și mai multe nivele (pentru că și povestitorul este povestit de alt povestitor). „Cronicarul se

[7] Alexandru Ivasiuc, *Păsările*, Antologie, prefață, comentarii, referințe critice și bibliografie de Ion Bogdan Lefter, Editura Albatros, București, 1986, pp. XLV-XLVI.
[8] *Ibidem*, p. XLVII.
[9] Costin Tuchilă, *Privirea și cadrul*, Editura Cartea Românească, București, 1988, p. 279.
[10] Nicolae Manolescu, *Viziune politică și ironie*, în „România literară", nr. 35/1975, p. 9.
[11] Ion Vlad, *Aventura cunoașterii*, în „Tribuna", nr. 39/1975, p. 2.
[12] Val Condurache, *Metamorfoza realului*, în „Convorbiri literare", nr. 10/1975, p. 4.
[13] Liviu Petrescu, *Prezențe epice*, în „Steaua", nr. 11/1975, pp. 15-16.
[14] Dumitru Micu, *Un roman colaj*, în „Contemporanul", nr. 50/12 dec. 1975, p. 10.
[15] Dan Culcer, *Cele două fețe ale medaliei*, în „Vatra", nr. 12/20 dec. 1975, p. 9.
[16] Cornel Moraru, *Două romane*, în „Flacăra", nr. 51-52/27 dec. 1975, p. 49.
[17] Eugen Negrici, *Literatura română sub comunism*, vol. I- Proza, Editura Fundației Pro, București, 2003, p. 344.
[18] George Bălăiță, *Ucenicul neascultător*, Editura Albatros, 1977, p. 7.

pregătește, conștient de proiectul și de demersul său creator (în perspectivă), pentru elaborarea cronicii, ascultând, participând, luat fiind drept martor, având dacă nu calități premonitorii, în mod cert un ascuțit simț al conflictelor, metamorfozelor și dezvoltării raporturilor inter-umane”[19] (Ion Vlad).

După o perioadă consistentă de liniște (*Gulliver în ţara nimănui* a apărut în anul 1994, iar volumul de interviuri *Câinele în lesă* în anul 2004), Bălăiță a decis să ofere publicului o nouă șansă de a pătrunde în universul său imaginar. Deși publicat în anul 2016 la Editura Polirom, romanul *Învoiala* este datat 1989[20].

Nicolae Manolescu[21] a arătat intenția clară a lui George Bălăiță de a crea o trilogie după poveștile lui Ion Creangă, din care *Învoiala* (rescriere a *Poveștii lui Stan Pățitul*) era prima parte. Romanul lui Bălăiță se constituie astfel într-o „rescriere în cheie contemporană a unui text canonic al literaturii române”[22] deoarece „George Bălăiță scrie aceleași întâmplări, dar spune o altă poveste”[23].

Ștefan Bănulescu

Ștefan Bănulescu (1926-1998) se remarcă nu doar prin folosirea tehnicilor de subversiune, ci și prin apetența pentru tradițional, pentru obiceiurile arhaice, asupra cărora plutesc mistere și magie. Debutează cu volumul de nuvele *Iarna bărbaților* – 1965; scrie poezie, eseuri, proză (mai ales romane): *Drum în câmpie* – 1960, *Scrisori provinciale* – 1976, *Cartea de la Metopolis* – 1979, *Un regat imaginar* – 1997 etc.

Volumul de nuvele *Iarna bărbaților* anticipează bogăția și exemplaritatea textelor următoare. Prozele din *Iarna bărbaților* (*Mistreții erau blânzi*, *Dropia*, *Satul de lut*, *Vară și viscol*, *Masă cu oglinzi*, *Gaudeamus*, *Vieți provizorii* și *Casă cu ecouri târzii*) prezintă întâmplări din timpul războiului sau din anii de după război pe fundalul frumuseții câmpiei muntene.

Mistreții erau blânzi relatează drama unei comunități afectate de inundații, *Dropia* zugrăvește un sat ce se remarcă prin niște plante uriașe. *Satul de lut*, *Vară și viscol*, *Masa cu oglinzi* și *Gaudeamus* surprind suferința colectivităților marcate de terorile războiului. „Scrisul lui Ștefan Bănulescu este un efort lucid de numire a realității stranii, de creare a unei lumi de vorbe pe un tărâm de o pustietate apocaliptică. «Nu mai am ce măsura cu vorbele. Ziua și noaptea vin una după alta și trecem prin ele ca prin niște amintiri.» Confuzia timpurilor, lipsa de culoare a spațiilor, coșmarul blând al existenței sunt desenate în fraze de o concretețe halucinantă, ambiguă, simbolică, amintind de *Lunga călătorie a prizonierului*, cartea lui Sorin Titel. Singura realitate certă este a cuvintelor”[24], afirmă Irina Petraș. Un roman important al lui Ștefan Bănulescu este *Cartea de la Metopolis*, primul volum dintr-un ambițios proiect (niciodată definitivat), tetralogia *Cartea Milionarului*. Monica Lovinescu crede că „Ștefan Bănulescu croiește lumea precum personajul său Polider croia hainele. Polider întindea dimia din baloturi pe o pajiște și delimita partea dicomesienilor și a celorlalți din Mavrocordat, Metopolis sau Cetatea de Lână. (...) Imediat ce l-a creat, Ștefan Bănulescu și-a și așezat universul la crepusculul său. Îi ajunge să le pună sub semnul incert, obsedant și dublu al Bizanțului. Termenul-cheie al *Cărții de la Metopolis* s-ar putea să fie «năruirea». Colinele Metopolisului sunt găurite de generalul Glad în căutare de marmură roșie (...). Primejdia nu e numai subterană. La suprafață n-au mai rămas decât bătrânii. (...) Marele negoț înfloritor din Metopolis acesta este, negoțul de ani (...).”[25] Nicolae Manolescu[26], pe de altă parte, deși se referă la năruire, la secătuirea marmurei roșii, accentuează bucuria discuției a unor oameni moderni, plini de imaginație – „Visul de a strânge laolaltă toate peisajele, întâmplările și oamenii din provincia lui dunăreană, ca o nouă Yokpanatawpha, cu un

[19] Ion Vlad, *Lectura romanului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1983, p. 117.
[20] Nicolae Manolescu, *Drăcușorul cel păcătos*, în „România literară”, nr. 21/2016, articol disponibil online la: http://www.romlit.ro/drcuorul_cel_pctos
[21] *Ibidem*.
[22] Robert Cincu, *Măștile romanului țărănesc*, articol disponibil online la: https://tribuna-magazine.com/mastile-romanului-taranesc/
[23] Victor Cubleșan, *Stan o repățește*, articol disponibil online la: https://revisteaua.ro/stan-o-repateste/
[24] Irina Petraș, *Literatură română contemporană*, Editura Ideea Europeană, București, 2008, p. 178.
[25] Monica Lovinescu, *O istorie a literaturii române pe unde scurte. 1960-2000*, Editura Humanitas, București, 2014, p. 302.
[26] Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008, p. 1112.

Jefferson-Metopolis în centru, arătată noilor sosiți prin rotirea bastonului de către Milionar, Bănulescu îl va realiza în *Cartea Milionarului* (…)."[27]

Sorin Titel

Sorin Titel (1935-1985), considerat de Lucian Raicu[28] unul dintre „scriitorii noștri cei mai importanți, mai devotați ideii de literatură, mai intransigenți în refuzul clișeelor contingenței", debutează în 1957 în revista „Tânărul scriitor" cu *Drumul*, publicând ulterior volumul de proză scurtă *Copacul* – 1963. Urmează numeroase romane și volume de eseuri și nuvele/povestiri: *Reîntoarcerea posibilă* – 1966, *Valsuri nobile și sentimentale* – 1967, *Dejunul pe iarbă* – 1968, *Noaptea inocenților* – 1970, *Lunga călătorie a prizonierului* – 1971, *Țara îndepărtată* – 1974, *Pasiunea lecturii* – 1976, *Pasărea și umbra* – 1977, *Clipa cea repede* – 1979, *Femeie, iată fiul tău* – 1983 etc.

Vasile Spiridon readuce în atenția cititorilor scriitura lui Titel prin dedicarea unui articol în nr. 1-2/2025 al „României literare", articol în care descrie atât sensibilitatea autorului, aplecarea acestuia spre stări candide ale sufletului, fiind înconjurat de muzică, aflat într-o vârstă perpetuă a adolescenței luminoase, cât și tehnicile utilizate de prozatorul bănățean: „Preocupat de experimentele moderne livrești ale epicului, ce erau adeseori gratuite în anii '70 ai secolului trecut, Sorin Titel redescoperea sentimentul poetic al vieții. Grație francofilului său spirit de finețe, el practica o scriere fluidă, caracterizată printr-o transparență și acuratețe ce aspira la recâștigarea purității actului literar. Deși nutrit de datele realului, spațiul romanesc conturat nu îi este cel real, ci unul filtrat de memorie, autorul scriind melancolizat despre lucrurile ce pier."[29] Spiridon este de părere că Titel a facilitat sincronizarea prozei românești cu proza europeană și prin polifonia vocilor narative, și prin mixarea tehnicilor împrumutate de la prozatorii de prim rang la nivel mondial: „parabolismul lui Franz Kafka, monologul interior al lui James Joyce și procedeele Noului Roman francez (Allain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute, Michel Butor)."[30]

„Prozele lui Sorin Titel apelează la o foarte concentrată, densă formulă compozițională proprie parabolei. Detalii extrem de realiste, cu o insistență a descrierii vag elegiacă (s-a vorbit despre severitatea cehoviană a prozei sale) într-o structură epică halucinant-sumară", notează Irina Petraș[31], accentuând, în studiul dedicat prozei lui Sorin Titel din volumul *Literatură română contemporană*, noutatea romanului, experimentalul pe care mizează prozatorul prin limbaj (Petraș apreciază atât abilitatea lui Titel de a relua structuri proprii romanelor realismului tradițional, de exemplu descrierea, pentru a crea un roman foarte modern, cât și topica utilizată, ce transformă secvențe banale în pasaje inedite), dar și strategiile (precum intertextualitatea – fiind frecvente trimiterile la importanți romancieri, de pildă Kafka sau Sartre).

Irina Petraș apreciază modurile prin care Sorin Titel poate crea atmosferă și felul în care gradează tensiunea, fiind vorba de o „epică subiectivă în care naratorul dizolvat în discursul auctorial folosește o persoană a treia pe rând «subiectivizată», contopită cu fiecare eu convocat în scenă"[32], ca într-o „transă", se așteaptă o nouă „revelație", „personajele sunt povestite și se povestesc sub semnul aceleiași iminente dezvăluiri."[33]

Femeie, iată fiul tău încheie seria romanescă alcătuită și din *Țara îndepărtată*, *Pasărea și umbra* și *Clipa cea repede*. Romanul a fost premiat de Uniunea Scriitorilor și Academia Română, reconfirmându-se valoarea prozatorului bănățean. Titel se remarcă prin apetența pentru simboluri biblice, dincolo de tehnici (dublul, alternarea planurilor făcându-se cu atâta ușurință încât cititorul poate confunda situațiile epice). Iubirea (maternă, mai ales) și feminitatea sunt ilustrate prin noi nuanțe în decoruri din spații (Banat/Franța) și timpuri (început/final de secol XX) diferite.

---

[27] *Ibidem*, p. 1112.
[28] Lucian Raicu, *Fragmente de timp*, Editura Cartea Românească, București, 1984, p. 326.
[29] Vasile Spiridon, *Atlas de sunete. Sorin Titel (1935-1985)*, în „România literară", nr. 1-2/2025, articol disponibil online la: https://romanialiterara.com/2025/01/atlas-de-sunete-sorin-titel-1935-1985/
[30] *Ibidem*.
[31] Irina Petraș, *Literatură română contemporană*, Editura Ideea Europeană, București, 2008, p. 892.
[32] *Ibidem*, p. 893.
[33] *Ibidem*, p. 893-894.

Mircea Iorgulescu scrie, la apariția romanului: „Universul tradițional devine la Sorin Titel o lume visată: stabilă, neatinsă de mersul istoriei, ignorând «marile» și, se deduce, inutilele, «probleme». O insulă a fericiților descoperă în realitate acest ciclu romanesc; fiecare clipă trăită devine aici o sărbătoare, viața este consistentă, plină, luminată de o bucurie a existenței pe care nimic nu o poate întuneca. […] Așa cum în unul din cele mai bune capitole ale cărții rătăcirea unui copil pierdut de părinții săi printr-un târg săptămânal se preface în descrierea unui șir de miracole, băiatul absorbind, fermecat, prin privirea, succesiunea caleidoscopică a personajelor și a situațiilor, viața nu este pentru eroii lui Sorin Titel decât un prilej de încântare și de plăcere. Anodinul, gesturile oarecare, întâmplările comune dobândesc o strălucire unică: nimic, în această lume, nu este ieșit de importanță.”[34]

În concluzie, lumile propuse de șaizeciști sunt populate (în majoritatea cazurilor) de inadaptați care încearcă să se sustragă terorii istoriei prin credința în puterea lecturii ca dimensiune existențială fundamentală. Aceasta este una dintre supratemele (alături de, între altele, criza conștiinței, „obsedantul deceniu”, lumea după Al Doilea Război Mondial etc.) puse în circulație de literatura șaizecistă, îndeosebi prin intermediul vehiculului privilegiat care este proza.

BIBLIORGAPHY:

1. Bălăiță, George, *Ucenicul neascultător*, Editura Albatros, 1977.
2. Cincu, Robert, *Măștile romanului țărănesc*, articol disponibil online la: https://tribuna-magazine.com/mastile-romanului-taranesc/
3. Condurache, Val, *Metamorfoza realului*, în „Convorbiri literare”, nr. 10/1975.
4. Cosma, Anton, *Romanul românesc și problematica omului contemporan*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1977.
5. Cubleșan, Victor, *Stan o repățește*, articol disponibil online la: https://revisteaua.ro/stan-o-repateste/
6. Culcer, Dan, *Cele două fețe ale medaliei*, în „Vatra”, nr. 12/20 dec. 1975.
7. Iorgulescu, Mircea, *Feeria cotidianului*, în „România literară”, nr. 15/1983.
8. Ivasiuc, Alexandru, *Păsările*, Prefață (*Criză și iluminare*) de Nicolae Manolescu, ediția a IV-a, Editura Minerva, București, 1977.
9. Ivasiuc, Alexandru, *Păsările*, Antologie, prefață, comentarii, referințe critice și bibliografie de Ion Bogdan Lefter, Editura Albatros, București, 1986.
10. Lovinescu, Monica, *O istorie a literaturii române pe unde scurte. 1960-2000*, Editura Humanitas, București, 2014.
11. Manolescu, Nicolae, *Drăcușorul cel păcătos*, în „România literară”, nr. 21/2016, articol disponibil online la: http://www.romlit.ro/drcuorul_cel_pctos
12. Manolescu, Nicolae, *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Editura Paralela 45, Pitești, 2008.
13. Manolescu, Nicolae, *Viziune politică și ironie*, în „România literară”, nr. 35/1975.
14. Micu, Dumitru, *Un roman colaj*, în „Contemporanul”, nr. 50/12 dec. 1975.
15. Moraru, Cornel, *Două romane*, în „Flacăra”, nr. 51-52/27 dec. 1975.
16. Negrici, Eugen, *Literatura română sub comunism*, vol. I- Proza, Editura Fundației Pro, București, 2003.
17. Petraș, Irina, *Literatură română contemporană*, Editura Ideea Europeană, București, 2008.
18. Petrescu, Liviu, *Prezențe epice*, în „Steaua”, nr. 11/1975.
19. Raicu, Lucian, *Fragmente de timp*, Editura Cartea Românească, București, 1984.
20. Sălcudeanu, Petre, *Biblioteca din Alexandria*, Editura Cartea Românească, București, 1980.
21. Sângeorzan, Zaharia, *Viață și conștiință*, în „România literară”, nr. 40/1981.

[34] Mircea Iorgulescu, *Feeria cotidianului*, în „România literară”, nr. 15/1983.

22. Spiridon, Vasile, *Atlas de sunete. Sorin Titel (1935-1985)*, în „România literară”, nr. 1-2/2025, articol disponibil online la: https://romanialiterara.com/2025/01/atlas-de-sunete-sorin-titel-1935-1985/
23. Stanomir, Ioan, *Alexandru Ivasiuc:* Păsările *sau întunericul*, în „LaPunkt”, disponibil online la: https://www.lapunkt.ro/2017/09/alexandru-ivasiuc-pasarile-sau-intunericul/
24. Tuchilă, Costin, *Privirea și cadrul*, Editura Cartea Românească, București, 1988.
25. Vlad, Ion, *Aventura cunoașterii*, în „Tribuna”, nr. 39/1975.
26. Vlad, Ion, *Lectura romanului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1983.

COMMERCIAL PRODUCT NAMES: COSMETICS

Maria-Magdalena Diaconu (Marian)
PhD Student, Universty of Craiova

Abstract: *The article investigates the linguistic and morphosyntactic mechanisms governing the formation and evolution of commercial names (ergonyms) within the cosmetics and personal hygiene sector in the Romanian language. Drawing upon a representative corpus of 30 onomastic units (comprising both historically established domestic brands and global brands), the study analyzes the structure of the noun phrase, which is characterized by a strict postnominal word order designed to prioritize the generic product category over brand identity.*

Various naming strategies are explored, ranging from the use of metaphor and traditional lexicographical elements to learned compounds and acronymic fusions aimed at suggesting clinical authority. Finally, the paper documents the sociolinguistic phenomenon of deonymization (appellativization) in everyday discourse, demonstrating how successful ergonyms elide the head noun and integrate organically into the common lexicon of contemporary Romanian.

Keywords: *commercial onomastics; cosmetic ergonyms; naming strategies; noun phrase; deonymization; appellativization*

Introducere

Analiza denumirilor comerciale și a numelor de marcă în cadrul pieței contemporane a bunurilor de larg consum (FMCG)[1] necesită o abordare fundamental interdisciplinară, situată la intersecția lingvisticii și a onomasticii aplicate cu cea a semioticii culturale. În acest teritoriu al semnelor de consum, „numele de brand nu se înfățișează ca simple etichete arbitrare destinate identificării administrative a unui produs, ci ca veritabile texte culturale, încărcate de intenționalitate ideologică și persuasiune pragmatică”[2].

Pentru a înțelege dinamica acestor ergonime, este utilă depășirea vechii dispute din filozofia limbajului care opunea teoria Mill-Kripke (potrivit căreia „numele proprii sunt designatori rigizi, lipsiți de sens descriptiv”[3]) teoriilor lui Russell, Frege sau Searle, conform cărora „numele proprii funcționează ca niște descrieri camuflate”[4]. În universul contemporan al marketingului, „brandul este forțat să își transcendeze neutralitatea originară”[5]. Printr-o semioză continuă, „numele comercial acumulează un sens descriptiv cultivat, devenind un sinonim simbolic pentru performanță, igienă, puritate sau prestigiu”[6].

În spiritul hermeneuticii dezvoltate de Umberto Eco, „semnele comerciale nu pot fi interpretate izolat, ci ca elemente active ale unui sistem de sisteme, integrate în ceea ce filozoful italian numea *Enciclopedie* – depozitul dinamic și infinit al cunoașterii colective, al mitologiilor sociale și al contextelor istorice”[7]. Umberto Eco propunea o distincție fundamentală în analiza obiectelor culturale: aceea dintre funcția primară (utilitară, deictică) și funcția secundară (conotativă, simbolică)[8]. O masă de scris are ca funcție primară sprijinirea actului scrierii; însă o masă de scris din

[1] FMCG (*Fast-Moving Consumer Goods*) – Bunuri de larg consum caracterizate prin rotație rapidă pe raft, cost de achiziție accesibil și utilizare zilnică repetitivă în spațiul domestic.
[2] Angela Bidu-Vrânceanu, *Câmpuri lexicale din limba română. Probleme teoretice și aplicații practice*, București, Editura Universității din București, 2008, p. 13.
[3] Saul Kripke, *Numire și necesitate* (traducere de Mircea Dumitru), Editura All Educațional, București, 2001, p.126.
[4] D. Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, p. 45.
[5] A. Bidu-Vrânceanu, *Câmpuri lexicale din limba română. Probleme teoretice și aplicații practice*, București, Editura Universității din București, 2008, p. 13.
[6] Vasile Dâncu, *Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p. 89.
[7] Umberto Eco, *Opera Aperta*, Milano, Bompiani, 1962, p. 34.
[8] Umberto Eco, *Tratatto di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975, p. 46.

mahon sculptat, aflată în biroul unui înalt magistrat, își subordonează funcția primară celei secundare, care conotează putere, autoritate și statut social[9].

Prezenta cercetare se fundamentează pe investigarea unui corpus extins alcătuit din 30 de denumiri comerciale de origine românească sau profund consacrate istoric în spațiul cultural și economic autohton. Acest eșantion este reprezentativ pentru ilustrarea diversității strategiilor de numire aplicate unor produse esențiale care reprezintă, prin excelență, bunuri de larg consum destinate utilizării cotidiene repetitive. În mod specific, investigația noastră include și se limitează la următoarele șase categorii fundamentale de produse: *pasta de dinți*, *crema de ras*, *șamponul*, *săpunul*, *gelul de duș* și *deodorantul*. Este imperativ să stabilim ca delimitare conceptuală și metodologică fundamentală, faptul că parfumurile nu fac obiectul acestei cercetări. În terminologia sociolingvistică și de marketing, parfumurile reprezintă bunuri de lux, fiind guvernate de o cu totul altă paradigmă onomastică, semiotică și estetică. Aceasta din urmă este centrată pe aspirații exclusiviste, pe elitism, hedonism și statut social abstract, fapt ce plasează denumirile de parfumuri în afara sferei bunurilor de larg consum analizate în acest studiu.

Metodologia de cercetare aplicată în acest studiu se fundamentează pe principiile onomasticii comerciale. Modelul structural urmărit clasifică numele de marcă în funcție de transparența semantică (nume transparente, imediat decodificabile, versus nume opace, de origine străină sau tehnică) și în funcție de mecanismul etimologic și morfosintactic de constituire[10]. Sunt investigate astfel numele formate prin condensarea unor fragmente lexicale, numele metaforice (care evocă forța, puritatea sau divinitatea), numele adjectivale (care sugerează direct o calitate) și eponimele (nume de persoane sau fondatori).

De asemenea, o atenție deosebită este acordată fenomenului de deonimizare (sau antonomază comercială) prin care un „nume propriu comercial de mare succes migrează în clasa substantivelor comune, ajungând să desemneze întreaga categorie de produse, pierzându-și astfel caracterul individualizator în favoarea unei generalizări absolute în limbajul cotidian”[11].

Analiza propriu-zisă

Analiza sistematică a corpusului de ergonime din domeniul cosmeticelor relevă o structurare riguroasă a grupului nominal, guvernată de specificul sintactic al limbii române. Din punct de vedere normativ, se înregistrează o topică postnominală stabilă, în care substantivul centru – regentul comun precum *pastă*, *cremă*, *șampon*, *săpun*, *gel* sau *deodorant* – identifică utilitatea imediată și categoria de produse, fiind urmat de determinantul adjunct, care furnizează identitatea simbolică și unicitatea comercială[12]. Această ierarhie morfosintactică asigură un ritm previzibil al informației, esențial în decizia rapidă de cumpărare specifică bunurilor de larg consum. Cu toate acestea, sub influența globalizării lingvistice și a marketingului de rețea, se observă o dinamică accentuată de elidare a regentului, numele de marcă tinzând să absoarbă integral referentul generic prin procese deonimice de o deosebită complexitate[13].

Următorul tabel sistematizează corpusul de unități onomastice selectat pentru analiză, clasificat în funcție de termenul generic (regentul) și denumirea comercială înregistrată pe piața românească.

[9] *Ibidem*

[10] Silvia Pitiriciu, *Nume comerciale: detergenții*, în *Proceedings of the Third International Conference on Onomastics "Names and Naming"*, Cluj-Napoca, Editura Mega, 2015, p. 802.

[11] Radu Mușat, *Nume proprii, nume comune. Dicționar de antonomază*, Iași, Editura Polirom, 2006, p. 74.

[12] Pentru o analiză detaliată a structurii morfosintactice a grupului nominal și a raporturilor dintre regent și adjunct în onomastica românească, a se vedea: Domnița Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, p. 151-165

[13] Privitor la dinamica elidării elementelor generice și la pătrunderea tiparelor străine sub presiunea globalizării comerciale, a se vedea: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul românei actuale. Dinamica lexicului în contextul globalizării*, București, Editura All, 2001, p. 68-75.

Termen generic	Denumirea produsului
Pastă de dinți	*Aslamed*
	Genadent
	Pell Amar
	Plantactiv
	Favident
	Colgate
	Blend-a-med
Cremă de ras	*Farmec Men*
	Gerovital Men
	Trio Verde
	Favisan Men
	Gillette
Șampon	*Gerovital Tratament Expert*
	Loncolor
	Doina
	Favisan
	Cheia
	Head & Shoulders
	Wash & Go
Săpun	*Săpunul Cheia*
	Farmec
	Trio Verde
	Aslavital
	Dove
Gel de duș	*Elmiplant*
	Gerovital H3
Deodorant	*Gerovital H3*
	Farmec
	Rexona

Identificarea acestor unități onomastice autohtone și globale relevă o structură semantică și lexicală complexă, care utilizează resursele specifice limbii române pentru a construi strategii de marketing solid ancorate din punct de vedere lingvistic.

În onomastica comercială autohtonă, modelul structural bazat pe metaforă sau pe elemente extrase direct din lexicografia culturală și tradițională românească reprezintă o axă centrală de validare a identității mărcii, fapt documentat de cercetările de specialitate privind structura ergonimelor[14]. Spre deosebire de modelele strict descriptive, utilizarea structurilor nominale cu puternică încărcătură metaforică urmărește să proiecteze în conștiința publicului o geografie imaginară a purității absolute, a naturaleții originare sau a unei eficiențe demonstrate istoric, aspect subliniat în studiile terminologice clasice[15].

[14] Pentru o analiză aprofundată a dinamicii morfosintactice a grupului nominal în branding, a se vedea studiul *Dynamics of Nominal Phrases*, disponibil pe platforma de cercetare ResearchGate (https://www.researchgate.net/publication/367989107_Dynamics_of_Nominal_Phrases). Fenomenul de elidare a regentului și pătrunderea împrumuturilor în onomastica comercială românească actuală sunt investigate pe larg și de Adriana Stoichițoiu-Ichim în lucrarea de referință *Vocabularul românei actuale. Dinamica lexicului în contextul globalizării*, București, Editura All, 2001.

[15] Pentru o analiză a modului în care terminologia comercială actuală reconfigurează sensurile prin metaforă, a se vedea: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul românei actuale. Dinamica lexicului în contextul globalizării*, București, Editura All, 2001, pp. 65-72.

Un caz deosebit de relevant este cel al ergonimului tradițional săpunul *Cheia*[16]. Determinantul substantival „cheia”, utilizat într-o structură apozițională sau de determinare directă, transcende complet semnificația sa literală de instrument de deblocare a unui mecanism. Lexemul funcționează aici ca o metaforă conceptuală arhetipală: produsul este promovat drept „cheia” care descuie secretul curățeniei depline și al sănătății tegumentare. Brandul mizează lingvistic pe reactivarea unei memorii colective asociate cu simplitatea și rigoarea meșteșugului de altădată, transformând un substantiv comun monosemantiv într-un simbol stabil al igienei autohtone fundamentale.

Un alt exemplu elocvent din perspectiva transferului semantic și al conotațiilor culturale este cel al mărcii *Doina*[17]. În limba română, substantivul comun *doină* desemnează specia lirică arhetipală a folclorului muzical și literar, profund asociată cu stări sufletești intime, conexiunea cu natura și elementele tradiționale. Prin conversie semantică și transfer simbolic în sfera ergonimiei cosmetice, brandul anulează semnificația muzicală directă, extrăgând din nucleul său semic doar atributele purității, ale tradiției nealterate și ale specificului național românesc. Acest proces lingvistic investește produsul cu o familiaritate afectivă instantanee, plasându-l în registrul proximității emoționale în spațiul domestic, element esențial pentru un bun de larg consum care traversează generații.

O direcție majoră și extrem de productivă în onomastica cosmetică românească o reprezintă utilizarea structurilor neologice complexe, bazate pe compoziții lexicale hibride, special concepute pentru a sugera inovația tehnologică, rigoarea medicală și autoritatea clinică în procesul de producție. Aceste mărci își propun să valideze științific calitatea și eficiența produselor direct prin structura lor morfonologică, respectând normele gramaticale ale derivării numelor proprii[18].

Pilonul acestei strategii pe piața românească este macro-brandul *Gerovital*[19]. Din punct de vedere etimologic și morfologic, denumirea reprezintă o compoziție savantă realizată prin combinarea elementului de compunere (prefixoidul) de origine greacă „gero-” (de la *geron*, însemnând „bătrân”, „bătrânețe”) și lexemul neologic cu valoare adjectivală sau substantivală „vital” (provenit din latinescul *vitalis*, sugerând viața, energia, dinamismul, forța biologică). Această fuziune lexicală generează o unitate onomastică de o înaltă densitate semantică: promisiunea explicită de a infuza vitalitate și de a combate îmbătrânirea celulară. Brandul acționează ca un garant al expertizei medicale românești, fiind legat de eponimia științifică a cercetării medicale autohtone. Transferul de autoritate se realizează de la descoperirea medicală către bunul cosmetic de larg consum utilizat zilnic în duș sau la bărbierit.

Derivat din același nucleu conceptual și lingvistic, ergonimul *Aslavital*[20] (precum și extensia sa stomatologică *Aslamed*[21]) utilizează o strategie de compunere prin îmbinare lexicală, prin care termenii se contaminează reciproc în beneficiul mărcii. Aici se îmbină elementul onomastic propriu-zis *Aslan* (scurtat prin eliziune la radicalul „Asla-”) cu lexemele *vital* sau „med” (apocopă de la *medical* sau *medicină*). Acest mecanism morfologic transferă întregul prestigiu academic al

[16] Unitate onomastică bazată pe o relație de determinare directă prin intermediul unui substantiv comun (*cheia*) utilizat cu funcție de metaforă arhetipală a deblocării curățeniei. Denumirea abandonează termenii comerciali agresivi în favoarea unui simbol tradițional al siguranței. Vezi Săpunul Cheia Galați – Produse pentru bărbierit meșteșugăresc, disponibil pe site-ul oficial https://sapunulcheia.ro/.

[17] Nume propriu provenit prin conversie semantică dintr-un substantiv comun etnomuzical, abandonând complet sensul literal în favoarea unui transfer de afectivitate profundă, menit să confere produsului o proximitate asumată în spațiul domestic. Vezi Farmec S.A. – Emulsia clasică Doina, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/.

[18] Domnița Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, p. 154.

[19] Fuziune onomastică savantă dublată de un indicator codificat al formulei biochimice originale, menită să transfere autoritatea medicală geriatrică asupra segmentului bunurilor dermo-cosmetice de curățare a pielii. Vezi Farmec S.A. – Dermo-curățare și geluri de duș Gerovital H3, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/.

[20] Unitate onomastică bazată pe o relație de telescopare lexicală între numele propriu de autoritate medicală (*Aslan*) și lexemele clinice (*vital*), menită să ancoreze produsul într-un spațiu de cercetare cu specific național. Strategia utilizează numele savantului ca garant al siguranței biologice, generând încredere prin invocarea unei „nobleți academice” bazate pe proprietățile argilei dermo-active. Vezi Farmec S.A. – Gama Aslavital, disponibil pe site-ul https://www.farmec.ro/.

[21] Unitate onomastică bazată pe o relație de telescopare lexicală între numele propriu de autoritate medicală (*Aslan*) și apocopa tehnică (*-med*), cu rol în construirea unei imagini de rigoare clinică. Din punct de vedere lingvistic, denumirea asociază expertiza științifică cu profilaxia, funcționând ca un indicator al siguranței dermo-cosmetice. Vezi Farmec S.A. – Brandul Aslamed, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/.

numelui propriu de savant asupra produselor cosmice pe bază de argilă ecologică, transformând un nume de familie într-un adjectiv de calitate și un indicator al siguranței clinice.

Un caz distinct, de o deosebită originalitate morfosemantică, este reprezentat de marca *Pell Amar*[22]. Ergonimul este o structură bilingvă asimetrică, o compoziție ce îmbină o rădăcină din latina medicală cu un adjectiv românesc. Elementul *Pell* provine din latinescul *pellis* („piele", „tegument"), iar determinantul *Amar* reprezintă adjectivul autohton ce descrie caracterul chimic al extractului salin concentrat. Această juxtapunere lexicală creează un discurs onomastic dual: pe de o parte evocă rigoarea științifică internațională a taxonomiilor latine, iar pe de altă parte ancorează produsul într o realitate fizică naturală, asigurând consumatorul de caracterul neprocesat artificial al pastei de dinți sau al gelului de duș.

O altă categorie onomastică reprezentativă pentru spațiul cosmetic românesc este definită de utilizarea tehnicilor de compunere acronimică, menite să asocieze numele fondatorilor cu elemente descriptive din lumea vegetală sau farmaceutică, generând mărci scurte, percutante și moderne, ce respectă etapele evoluției lexicului[23]. Un exemplu structural elocvent este macro-brandul *Favisan*[24] (cu sub-mărcile sale precum *Favident*[25]). Numele mărcii este rezultatul unei compuneri prin contaminare și telescopare lingvistică. Prima silabă a numelui de familie al fondatoarei („Fau-", adaptat fonetic în „Favi-") este sufixată cu radicalul neologic de origine latină „-san" (provenit de la *sanitas*, însemnând sănătate). Mecanismul se repetă în cazul liniei de paste de dinți *Favident*, unde sufixoidul devine elementul stomatologic „-dent" (de la *dens/dentis* – dinte). Prin această strategie, numele propriu al creatorului se dizolvă în promisiunea stării de sănătate biologică, oferind un discurs onomastic al fitoterapiei controlate.

În mod similar, brandul istoric *Elmiplant*[26] reprezintă o compoziție lexicală transparentă structural. Numele combină inițialele prenumelor fondatorilor cu substantivul comun neologic *plant* (rădăcină universală pentru plantă, floră, extract vegetal). Acest hibrid morfologic semnalizează direct orientarea ecologică a produselor (geluri de duș, deodorante pe bază de extracte naturale), exploatând preferința modernă a publicului pentru formule verzi, non-invazive, dar păstrând o semnătură identitară personală discretă.

Pentru segmentul produselor de colorare capilară, un caz remarcabil de neologism comercial pur este *Loncolor*[27]. Creat prin fuziunea elementului adjectival neologic *long* (sugerând durabilitatea în timp, persistența) și substantivul *color* (culoare, nuanță), ergonimul renunță la orice rezonanță etnică tradițională în favoarea unui mesaj funcțional globalizat. Structura sa sintagmatică reflectă perfect cerințele pragmatice ale unui bun cosmetic de larg consum: memorabilitate rapidă, pronunție facilă și exprimarea directă a beneficiului principal.

---

[22] Structură bilingvă asimetrică provenită din juxtapunerea unui radical din latina farmaceutică (*pellis*) și a unui adjectiv din lexicul autohton (*amar*), care a suferit o lexicalizare comercială completă. Ergonimul construiește un discurs dual ce îmbină rigoarea taxonomică cu descrierea fizică a proprietăților materiei prime balneare. Vezi Pell Amar Cosmetics – Produse pe bază de extract pur de nămol sapropelic dr. Ionescu-Călinești, disponibil pe site-ul oficial https://pellamar.com/.

[23] Referitor la mecanismele de formare a numelor proprii prin compunere, derivare sincretică sau structuri abreviate, precum și la raportul lor cu evoluția sistemului lexical, a se vedea: Domnița Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, pp. 120-135.

[24] Structură acronimică realizată prin fuziunea silabelor antroponimice ale fondatorului și a rădăcinii latine a sănătății (*sanitas*), menită să ancoreze produsul de bărbierit într-un spațiu al fitofarmaciei controlate și al responsabilității asumate. Vezi Laboratoarele Favisan Călan – Portofoliu Favisan Men, disponibil pe site-ul oficial https://www.favisan.ro/.

[25] Unitate onomastică obținută prin contaminare acronimică și sufixare tehnică, derivată din numele de familie al cercetătorului (*Faur*) asociat cu radicalul stomatologic (*-dent*). Utilizarea acestui model substituie autoritatea industrială abstractă cu promisiunea unei responsabilități individuale asigurate fitoterapeutic. Vezi Laboratoarele Favisan Călan – Linia Favident, disponibil pe site-ul oficial https://www.favisan.ro/.

[26] Cuvânt provenit din fuziunea sindetică și acronimică a prenumelor fondatorilor (*Elena și Mircea*) combinat cu rădăcina neologică (*plant*), care a suferit o lexicalizare comercială completă. Ergonimul funcționează ca un indicator al orientării fitoterapeutice ecologice, unde structura lexicală devine argumentul suprem de validare a autenticității în îngrijirea zilnică corporativă. Vezi Elmiplant – Catalog de produse, disponibil pe site-ul https://www.elmiplant.ro/.

[27] Neologism comercial pur obținut prin fuziunea sindetică a elementului adjectival (*long*) și a substantivului (*color*), eliminând descriptorii tradiționali în favoarea unui mesaj funcțional globalizat ce indică persistența cromatică. Vezi Loncolor (Papillon Laboratories S.R.L.) – Brandul de colorare și îngrijire a părului, disponibil pe site-ul oficial https://www.loncolor.ro/.

În completarea acestora, mărci precum *Genadent*[28] sau *Plantactiv*[29] combină direct prefixe descriptive sau substantive de tipul *gena* și *plant* cu sufixe (*-dent*, *-activ*), consolidând o sferă onomastică orientată spre acțiune directă. Pe de altă parte, brandul *Trio Verde*[30] utilizează sintagme lexicalizate împrumutate din terminologia muzicală („trio") asociată cu un adjectiv cromatic (*verde*), semnalând metaforic echilibrul perfect dintre trei ingrediente sau principii naturale fundamentale.

În universul comercial al cosmeticelor, organizarea sintactică a enunțurilor publicitare și a etichetelor respectă cu strictețe structura tipologică a limbii române, unde topica nominală este în mod dominant și consecvent postnominală. În cadrul grupului nominal, regentul (substantivul comun ce indică categoria de bază a bunului de consum) ocupă poziția inițială de maximă vizibilitate pragmatică, fiind urmat imediat de determinantul său onomastic, marca ergonimică propriu-zisă. Această configurație structurală asigură prioritizarea logică și cognitivă a categoriei de produs în fața identității corporative a mărcii. Consumatorul identifică mai întâi utilitatea imediată a bunului de larg consum (nevoia de a cumpăra un șampon sau un săpun) și abia ulterior operează selecția calitativă sau de brand prin intermediul numelui propriu comercial. Această topică respectă specificul pragmatic autohton și se opune tendințelor din limbile germanice, unde ordinea este inversată, forțând brandul în poziție de determinant prenominal. Totodată, expertiza tehnică sau industrială este sugerată adesea prin specializarea strictă a regentului, fenomen vizibil în distincția netă operată între diverse forme ale aceleiași categorii de curățare. Mărci precum *Trio Verde* sau *Farmec* folosesc regenți extrem de precișii pe ambalaje (săpun solid natural, ulei de duș hidrosolubil, cremă de bărbierit clasică, deodorant antiperspirant spray) pentru a orienta cu exactitate decizia pragmatică a cumpărătorului în funcție de nișa de utilizare, împiedicând diluarea identității de categorie.

Unul dintre cele mai relevante și dinamice fenomene lingvistice identificate în cercetarea onomasticii bunurilor de larg consum este reprezentat de transformarea semantică și gramaticală profundă a numelor proprii de marcă prin intermediul metonimiei, al eliziunii regentului și al apelativizării în discursul cotidian familiar. Atunci când o marcă comercială atinge un nivel masiv de răspândire și o utilizare repetitivă zilnică pe parcursul mai multor decenii, numele său propriu tinde să piardă legătura exclusivă cu entitatea juridică producătoare, fiind absorbit complet de lexicul comun ca substantiv apelativ ce desemnează întreaga clasă de produse omogene. Un caz istoric remarcabil în limba română contemporană este cel al brandului *Doina*. Lansat în perioada economiei centralizate ca o emulsie nutritivă de referință, produsul a devenit un standard național pentru ideea de cremă hidratantă demachiantă accesibilă. În discursul oficial corporativ de astăzi, se utilizează formula instituțională specficată de producători. În contrast flagrant, în registrul familial și în interacțiunile cotidiene neformale, numele mărcii a suferit o de-semantizare corporativă totală, transformându-se prin metonimie într-un substantiv comun (apelativizat), utilizat adesea cu valoare generică pentru orice cremă grasă de protecție cutanată: „Dă-te cu niște Doina pe față, că ai pielea uscată de la vânt[31]". În acest context, lexemul absoarbe integral regentul sintactic „cremă hidratantă", devenind un instrument lexical comun indispensabil.

---

[28] Compoziție hibridă realizată prin alăturarea unui element nominal cu valoare de identificare secundară (*Gena*) și a determinantului stomatologic de specialitate (*-dent*). Utilizarea acestui model de numire urmărește indicarea directă a sferei de utilitate a bunului de larg consum, ancorând produsul în nișa profilaxiei organice. Vezi Viva Natura – Linia Genadent, disponibil pe site-ul oficial https://vivanatura.ro/.

[29] Construcție nominală neologică bazată pe juxtapunerea directă a elementelor descriptive (*plantă* + *activ*), menită să ancoreze produsul într-o sferă a fitoterapiei dinamice. Strategia onomastică utilizează sugestia organică drept garant al regenerării vegetative, generând încredere în rândul consumatorului avizat. Vezi Plantactiv – Portofoliu produse pentru îngrijire zilnică, disponibil pe site-ul oficial https://www.plantactiv.ro/.

[30] Structură nominală bazată pe asocieri metaforice (trio muzical + adjectiv cromatic), utilizată pentru a semnala echilibrul organic al ingredientelor pure saponificate la rece, sugerând o sursă controlată. Vezi Trio Verde România – Săpunuri naturale din uleiuri saponificate la rece, disponibil pe site-ul oficial https://www.trioverde.ro/.

[31] Fenomenul de apelativizare a numelor de mărci prin extindere metonimică în limbajul cotidian este descris teoretic ca mecanism de îmbogățire a lexicului în: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul românei actuale. Dinamica lexicului în contextul globalizării*, București, Editura All, 2001, pp. 76-79. Exemplul citat provine din corpusul de limbă vorbită monitorizat de autor.

Un parcurs lingvistic similar și extrem de intens consolidat la nivelul comunității de vorbitori este cel al mărcii globale *Colgate*[32]. Datorită pătrunderii masive pe piață, brandul a parcurs un proces de apelativizare radicală în segmentul igienei bucale. Dacă în analizele economice oficiale întâlnim formulări de tip corporativ, în limbajul cotidian numele propriu parcurge un proces de substantivizare completă și adaptare morfologică conform regulilor declinării în limba română (generând forme articulate sau de plural): „S-a terminat *Colgate*-ul, cumpără altul din supermarket" sau „Pune pe listă și două *Colgate*-uri din cele mici pentru excursie[33]". Fenomenul de eliziune este total: numele mărcii elimină complet regentul „pastă de dinți", preluându-i toate funcțiile sintactice și flexionare în propoziție.

În mod identic, în sectorul produselor pentru bărbierit, marca istorică *Gillette*[34] a suferit un proces extins de apelativizare în registrul colocvial al limbii române, devenind în uzul cotidian un descriptor generic pentru aparatele sau lamele de ras, indiferent de producătorul lor real. În timp ce comunicarea corporativă oficială menține cu strictețe distincția de brand și identitatea mărcii înregistrate, în interacțiunile cotidiene neformale se înregistrează structuri complet desprinse de entitatea comercială originară, de tipul: „Mi-am cumpărat un *Gillette* de unică folosință, dar e de la altă firmă"[35]. Acest enunț, deși paradoxal și contradictoriu la nivelul strategiei de marketing, este perfect coerent din punct de vedere lingvistic, demonstrând modul în care un ergonim puternic absoarbe integral referentul generic și tinde să numească întreaga categorie de produse. Același mecanism de substituție funcțională se observă în cazul macro-brandului *Gerovital*. Utilizat inițial strict pentru fiolele anti-aging, numele mărcii a fost extins ca o marcă umbrelă peste șampoane, geluri de duș și deodorante. În discuțiile uzuale despre îngrijirea părului, regentul „șampon" sau „loțiune" este frecvent elidat, vorbitorii utilizând structuri metonimice directe: „Mă spăl doar cu *Gerovital* de când am probleme cu căderea părului"[36]. În mod similar, în segmente reprezentate de mărci precum *Blend-a-med*[37], *Head & Shoulders*[38], *Wash & Go*[39], *Dove*[40] sau *Rexona*[41], eliziunea regentului funcționează ca o scurtătură cognitivă în listele domestice de cumpărături, confirmând transformarea numelui propriu în indicator absolut de utilitate cotidiană.

---

[32] Eponim industrial de origine antroponimică masculin (*William Colgate*) care a suferit o de-semantizare corporativă extinsă și o apelativizare totală în limba română, funcționând în uzul domestic cotidian ca descriptor direct al întregii categorii de paste de dinți. Vezi Colgate-Palmolive România – Portofoliu produse igienă orală, disponibil pe site-ul oficial https://www.colgate.ro/.

[33] Pentru modelul teoretic al integrării morfosintactice a împrumuturilor și deonimicelor comerciale în sistemul flexionar al limbii române (articulare, pluralizare), a se vedea: Domnița Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, pp. 155-160. Exemplele ilustrează uzul colocvial curent înregistrat în cercetarea de teren.

[34] Brandul derivă din antroponimul masculin King C. Gillette (inventatorul lamei de ras consumabile). În limba română colocvială, lexemul parcurge o deonimizare funcțională (fără o adaptare grafică oficializată în dicționare), fiind integrat în clasa neutrelor neologice (*gillette-ul* / *gillette-uri*) pentru a desemna aparatul de ras propriu-zis. Despre dinamica numelor de marcă intrate în lexicul comun ca descriptori de clasă, a se vedea: Adriana Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul românei actuale. Dinamica lexicului în contextul globalizării*, București, Editura All, 2001, p. 79.

[35] Pentru modelul teoretic al integrării morfosintactice a împrumuturilor și deonimicelor comerciale în sistemul flexionar al limbii române (articulare, pluralizare), a se vedea: Domnița Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, pp. 155-160. Exemplele ilustrează uzul colocvial curent înregistrat în cercetarea de teren.

[36] Pentru modelul teoretic al integrării morfosintactice a împrumuturilor și deonimicelor comerciale în sistemul flexionar al limbii române (articulare, pluralizare), a se vedea: Domnița Tomescu, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998, pp. 155-160. Exemplele ilustrează uzul colocvial curent înregistrat în cercetarea de teren.

[37] Structură frazeologică complexă de origine străină adaptată ca marcă comercială invariantă, având rolul de a proiecta o imagine a standardizării și a eficienței industriale globale în segmentul bunurilor de larg consum destinate igienei bucale. Vezi Procter & Gamble România – Produse Blend-a-med, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/.

[38] Structură coordonată copulativă străină bazată pe o relație de determinare anatomică directă, acționând metonimic pentru a indica zona de acțiune a produsului și promisiunea eliminării definitive a mătreții. Vezi Procter & Gamble România – Gama Head & Shoulders, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/.

[39] Compus sintactic verbal la modul imperativ, ce reflectă dinamismul modernității prin reducerea descriptorilor tehnici la un mesaj pragmatic clar ce eficientizează actul comercial de masă. Vezi Procter & Gamble România – Șampon bivalent Wash & Go, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/.

[40] Ergonim monosilabic bazat pe transferul simbolic al unui lexem zoomorf străin (*porumbel*), funcționând ca o marcă umbrelă globală ce asimilează atributele blândeții și ale purității absolute în igiena de masă. Vezi Unilever România – Brandul Dove, disponibil pe site-ul oficial https://www.unilever.ro/.

[41] Brand global invariant ce a suferit un proces profund de de-semantizare corporativă în spațiul românesc, numele mărcii absorbind integral regentul sintactic elidat (*deodorant*) în listele domestice de cumpărături. Vezi Unilever România – Gama de antiperspirante Rexona, disponibil pe site-ul oficial https://www.unilever.ro/.

Concluzii

Investigarea lingvistică a onomasticii comerciale din sectorul cosmeticelor de larg consum evidențiază tipare structurale riguroase organizate pe două paliere fundamentale de analiză abstractă: cel al sintagmei și cel al numelui.

La nivelul sintagmei, invariantul morfosintactic determinat este reprezentat de grupul nominal cu topică postnominală stabilă, în care regentul comun (substantivul apelativ care denotă categoria bunului) precede în mod obligatoriu determinantul ergonimic. Această configurație sintactică garantează prioritatea semantică și cognitivă a categoriei de produs în fața identității corporative, adaptându-se perfect geniului structural al limbii române și optimizând decizia pragmatică a consumatorului în contextul selecției rapide specifice bunurilor de larg consum. Orice abatere de la această topică este percepută ca un împrumut sau o forțare calchiată din alte sisteme lingvistice germanice care impun determinarea prenominală.

La nivelul numelui, se remarcă o diversitate de mecanisme derivaționale, morfologice și compoziționale de o deosebită vitalitate. Procesele de compunere acronimică, prefixare savantă și extensie metaforică funcționează ca strategii deliberate de codare a autorității clinice, a siguranței biologice sau a legitimității etnoculturale a mărcii. Tot la nivelul numelui, dinamica funcțională a limbajului cotidian evidențiază fenomene profunde de deonimizare funcțională și eroziune semantică. Prin intermediul acestora, entitățile onomastice comerciale parcurg procese de metonimie extinsă și apelativizare totală, absorbind integral funcțiile sintactice și flexionare ale regenților elidați în enunț. Acest transfer funcțional atestă modul în care structurile onomastice artificiale create în spațiul economic se integrează organic și ireversibil în sistemul lexical comun al limbii române contemporane, devenind instrumente de comunicare indispensabile în actele de vorbire din registrul colocvial.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bidu-Vrânceanu, Angela, *Câmpuri lexicale din limba română. Probleme teoretice și aplicații practice*, București, Editura Universității din București, 2008.
2. Bidu-Vrânceanu, Angela; Călărașu, Cristina; Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana; Mancaș, Mihaela; Pană Dindelegan, Gabriela, *Dicționar general de științe. Științe ale limbii*, București, Editura Științifică, 1997.
3. Dâncu, Vasile, *Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
4. Eco, Umberto, *A Theory of Semiotics*, Bloomington, Indiana University Press, 1976.
5. Eco, Umberto, *Opera Aperta*, Milano, Bompiani, 1962.
6. Eco, Umberto, *Tratatto di semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975.
7. Fețele, Domnița, *Onomastica comercială românească. Ergonime și mărci*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2010.
8. Kapferer, Jean-Noël, *The New Strategic Brand Management*, Londra, Kogan Page, 2012.
9. Kripke, Saul, *Numire și necesitate* (traducere de Mircea Dumitru), București, Editura All Educațional, 2001.
10. Mușat, Radu, *Nume proprii, nume comune. Dicționar de antonomază*, Iași, Editura Polirom, 2006, p. 74.
11. Pitiriciu, Silvia, „Nume comerciale: detergenții”, în *Proceedings of the Third International Conference on Onomastics "Names and Naming"*, editat de Oliviu Felecan, Cluj-Napoca, Editura Mega, Editura Argonaut, 2015, pp. 800-805.
12. Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul românei actuale. Dinamica lexicului în contextul globalizării*, București, Editura All, 2001.
13. Tomescu, Domnița, *Gramatica numelor proprii în limba română*, București, Editura All, 1998.

14. Vintilă-Rădulescu, Ioana, *Numele proprii în sistemul limbii române contemporane*, București, Editura Academiei Române, 1999.
15. Zafiu, Rodica, *Diversitate stilistică în româna actuală*, București, Editura Universității din București, 2001.
16. **Farmec S.A. – Brandul Aslamed**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
17. **Viva Natura – Linia Genadent**, disponibil pe site-ul oficial https://vivanatura.ro/. (Accesat în mai 2026).
18. **Pell Amar Cosmetics – Produse pe bază de extract pur de nămol sapropelic dr. Ionescu-Călinești**, disponibil pe site-ul oficial https://pellamar.com/. (Accesat în mai 2026).
19. **Plantactiv – Portofoliu produse pentru îngrijire zilnică**, disponibil pe site-ul oficial https://www.plantactiv.ro/. (Accesat în mai 2026).
20. **Laboratoarele Favisan Călan – Linia Favident**, disponibil pe site-ul oficial https://www.favisan.ro/. (Accesat în mai 2026).
21. **Colgate-Palmolive România – Portofoliu produse igienă orală**, disponibil pe site-ul oficial https://www.colgate.ro/. (Accesat în mai 2026).
22. **Procter & Gamble România – Produse Blend-a-med**, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/. (Accesat în mai 2026).
23. **Farmec S.A. – Gama Farmec Men**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
24. **Farmec S.A. – Brandul Gerovital Men**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
25. **Săpunul Cheia Galați – Istoricul Brandului**, disponibil pe site-ul https://sapunulcheia.ro/. (Accesat în mai 2026).
26. **Trio Verde România – Săpunuri naturale din uleiuri saponificate la rece**, disponibil pe site-ul oficial https://www.trioverde.ro/. (Accesat în mai 2026).
27. **Laboratoarele Favisan Călan – Portofoliu Favisan Men**, disponibil pe site-ul oficial https://www.favisan.ro/. (Accesat în mai 2026).
28. **Procter & Gamble România – Aparate și lame de ras Gillette**, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/. (Accesat în mai 2026).
29. **Farmec S.A. – Gama Gerovital Tratament Expert**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
30. **Loncolor (Papillon Laboratories S.R.L.) – Brandul de colorare și îngrijire a părului**, disponibil pe site-ul oficial https://www.loncolor.ro/. (Accesat în mai 2026).
31. **Farmec S.A. – Emulsia Doina**, disponibil pe site-ul https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
32. **Laboratoarele Favisan Călan – Șampoane terapeutice și tratamente antimătreață**, disponibil pe site-ul oficial https://www.favisan.ro/. (Accesat în mai 2026).
33. **Procter & Gamble România – Gama Head & Shoulders**, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/. (Accesat în mai 2026).
34. **Procter & Gamble România – Șampon bivalent Wash & Go**, disponibil pe site-ul oficial https://www.pg.co.uk/. (Accesat în mai 2026).
35. **Farmec S.A. – Săpunuri solide cu glicerină**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
36. **Farmec S.A. – Gama Aslavital**, disponibil pe site-ul https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
37. **Unilever România – Brandul Dove**, disponibil pe site-ul oficial https://www.unilever.ro/. (Accesat în mai 2026).
38. **Elmiplant – Catalog de produse**, disponibil pe site-ul https://www.elmiplant.ro/. (Accesat în mai 2026).
39. **Farmec S.A. – Dermo-curățare și geluri de duș Gerovital H3**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).

40. **Farmec S.A. – Deodorante antiperspirante Gerovital H3 Prof. Dr. Ana Aslan**, disponibil pe site-ul oficial https://www.farmec.ro/. (Accesat în mai 2026).
41. **Unilever România – Gama de antiperspirante Rexona**, disponibil pe site-ul oficial https://www.unilever.ro/. (Accesat în mai 2026).

BREAD AND WATER IN ROMANIAN AND SPANISH PAREMIOLOGY

Mihaela Delia Cristea
PhD, University Pablo de Olavide, Sevilla
Marinela-Alina Polimac
Independent Researcher

Abstract: *This article examines the representation of bread and water in Spanish and Romanian paremiology from a comparative and cultural perspective. Drawing on a corpus extracted from the "Multilingual Proverb Collection" of the Cervantes Virtual Centre, the study analyses Spanish proverbs and their Romanian equivalents in order to explore the cultural models and symbolic values associated with these two fundamental elements of human subsistence.*

Beyond their literal reference to food and survival, bread and water emerge as culturally salient symbols that encode collective experiences, social values, and traditional forms of knowledge. Through a qualitative and contrastive analysis, the study investigates both the convergences and divergences between the Spanish and Romanian proverbial traditions, paying particular attention to the processes of cultural adaptation that underlie paremiological equivalence. The findings reveal that, although both linguistic communities share common conceptualizations related to subsistence, prudence, experience, and the passage of time, these meanings are frequently expressed through culturally specific images and symbolic associations.

The analysis further demonstrates that proverbs function as repositories of cultural memory, preserving inherited interpretations of reality and transmitting collective knowledge across generations. In this regard, bread and water transcend their material dimension and become symbolic categories through which communities conceptualize fundamental aspects of human existence. By integrating insights from paremiology, cultural linguistics, and semantic studies, this research contributes to a deeper understanding of the relationship between language, culture, and collective memory in the Romance-speaking world.

Keywords*: paremiology; cultural linguistics; bread; water; proverb studies.*

1. Las paremias en la investigación científica

La alimentación constituye uno de los dominios temáticos con mayor presencia en la paremiología europea. Los alimentos básicos y las prácticas asociadas a su producción y consumo han generado un amplio repertorio de refranes en los que se codifican experiencias colectivas, conocimientos prácticos y sistemas de valores transmitidos de generación en generación. Entre estos referentes, el pan y el agua ocupan una posición especialmente relevante debido a su estrecha vinculación con la subsistencia, la organización social y la construcción simbólica de numerosas culturas europeas.

La importancia de las paremias como vehículo de transmisión cultural ha sido ampliamente reconocida en la investigación lingüística. En palabras de Similaru (2025, 218), afirmar que las paremias constituyen un «auténtico tesoro de sabiduría popular» equivale prácticamente a un truismo, dado que en ellas se conservan formas de conocimiento, creencias, actitudes y pautas de comportamiento que forman parte de la memoria colectiva de una comunidad. Su estudio permite, por tanto, acceder a mecanismos de conceptualización cultural sedimentados históricamente en el lenguaje.

El refranero español y el rumano ofrecen un marco especialmente adecuado para este tipo de análisis. La pertenencia de ambas lenguas a la Romania favorece la existencia de paralelismos derivados de una herencia cultural compartida, mientras que las divergencias reflejan desarrollos históricos y socioculturales específicos. El examen contrastivo de las paremias relacionadas con el pan y el agua permite observar cómo dos elementos fundamentales de la experiencia cotidiana adquieren valores simbólicos diversos y participan en la configuración de representaciones culturales comparables.

A partir de estas premisas, el presente trabajo analiza los refranes españoles y rumanos vinculados al pan y al agua con el fin de identificar sus principales valores simbólicos, examinar los mecanismos

de equivalencia paremiológica entre ambas tradiciones y explorar las convergencias y particularidades culturales que se manifiestan en sus respectivos repertorios proverbiales.

Como base metodológica tomaremos la definición propuesta por Julia Sevilla Muñoz y Carlos Crida Álvarez:

Una paremia es una unidad fraseológica constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo sociocultural de una comunidad hablante. (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez 2013: 106)

El corpus analizado en este estudio procede del Refranero multilingüe del Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes) como una base de datos paremiológica de referencia para el ámbito hispánico. Esta herramienta constituye uno de los recursos más completos actualmente disponibles para la investigación contrastiva de refranes porque reúne paremias españolas junto con sus equivalentes en diversas lenguas, entre ellas el rumano.

La selección del corpus se ha realizado a partir de los refranes españoles relacionados con los conceptos de *pan* y *agua*, así como de sus correspondientes equivalentes rumanos registrados en dicha base de datos. La elección de estos dos elementos responde a su relevancia cultural dentro de las sociedades europeas tradicionales y a su frecuente presencia en el patrimonio paremiológico tanto español como rumano.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo adopta una perspectiva comparativa y cualitativa. El análisis se centra en la identificación de equivalencias formales entre las paremias de ambas lenguas y en la interpretación de los valores culturales, simbólicos y conceptuales asociados a los elementos estudiados. En este sentido, se parte de la consideración de que los refranes constituyen manifestaciones privilegiadas de la memoria cultural colectiva y de los modelos de conceptualización desarrollados por cada comunidad lingüística.

La clasificación de las paremias y los criterios de análisis se apoyan, asimismo, en las aportaciones de Sevilla Muñoz y del grupo de investigación PAREFRAS, cuyos trabajos han contribuido de manera decisiva al desarrollo de los estudios paremiológicos en el ámbito hispánico. En particular, se sigue la tipología propuesta por Sevilla Muñoz, basada en criterios temático-semánticos, que distingue entre refranes generales y refranes restringidos, atendiendo a su ámbito de aplicación y a las características de su contenido.

2. Objetivos de la investigación

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la representación del *pan* y del *agua* en la paremiología española y rumana desde una perspectiva contrastiva y cultural. Más concretamente, se propone identificar los valores simbólicos asociados a ambos elementos en las dos tradiciones paremiológicas, examinar los mecanismos de equivalencia y adaptación cultural presentes en los refranes y determinar hasta qué punto las semejanzas observadas responden a una herencia románica compartida o a experiencias culturales convergentes.

Partimos de la hipótesis de que *el pan* y *el agua* no actúan únicamente como referentes alimentarios, sino como símbolos culturales que condensan conocimientos colectivos, valores sociales y formas de interpretar la experiencia humana. Los resultados obtenidos sugieren que el análisis de estas paremias permite acceder a modelos culturales profundamente arraigados en la memoria colectiva de ambas comunidades lingüísticas.

3. Refranes españoles sobre *el pan*

3.1. Refranes españoles sobre *el pan* que tienen equivalente en rumano

Nº crit.	Refrán español	Frecuencia de uso	Refrán rumano y su traducción al español	Frecuencia de uso	Comentarios
1	A buen hambre no hay pan duro	De uso actual	Flămândului şi o bucată de mămăligă rece i se pare plăcintă (Al hambriento, un trozo de polenta fría le parece hojaldre)	Poco usado	En rumano no se habla de pan, sino de polenta y hojaldre.
2	A falta de pan, buenas son tortas	De uso actual	Bună e şi mămăliga, când ne lipseşte pâinea	De uso actual	
3	A pan de quince días, hambre de tres semanas	En desuso	Da' a mânca şi mere pădureţe! (¡Comería hasta manzanas salvajes!)	En desuso	En el refrán rumano no se menciona el pan.
4	A pan duro, diente agudo	En desuso	La lemnul tare, trebuie secure ascuţită (Para la madera dura se necesita hacha afilada)	En desuso	El refrán rumano no se refiere a la comida. Recomienda decisión y usar los medios adecuados al emprender algo.
5	A quien no le sobra pan, no críe can	En desuso	De ai venituri mititele, mai opreşte din măsele (Si tienes ingresos reducidos, para un poco las muelas)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el pan.
6	Al pan, pan, y al vino, vino	Muy usado	Lucrurilor să le spui pe nume (A las cosas llámalas por su nombre)	De uso actual	En el refrán rumano no se menciona el pan.
7	Como es el pan será la sopa	En desuso	Sămânţă bună bun rod îţi dă (Buena semilla, buen fruto te da)	De uso actual	En el refrán rumano no se menciona el pan. Habla en general de la herencia genética y de la relación entre la materia prima y el producto final.
8	Con buen pan y buen vino, no te faltarán amigos	En desuso	La masa gata se adună mulţi muşterii (Cuando la mesa está puesta, se arriman muchos)	En desuso	En el refrán rumano no se menciona el pan.
9	Contigo, pan y cebolla	De uso actual	Dragoste chioară, pe rogojină goală (Amor ciego, sobre estera vacía)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el pan.
10	Dame pan, y dime tonto	Poco usado	Pupă-l în bot şi papă-l tot (Bésale el hocico, y cómetelo todo)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el pan. Se refiere al afecto fingido a veces por interés.
11	Más vale pan con amor que gallina con dolor	Poco usado	Mai bună e o bucată de pâine goală, în pace, decât o mie de dulceţuri cu ceartă	Poco usado	

			(Es mejor un trozo de pan sin nada, en paz, que mil dulces con pelea)		
12	Ni mesa sin pan, ni ejército sin capitán	En desuso	Mănâncă mere, mâncă pere, locul pitei tot nu piere (Come manzanas, come peras, el sitio del pan no perece)	En desuso	
13	Pan ajeno caro cuesta	En desuso	Cine ţine pânea în sânul altuia de multe ori flămând rămâne (Quien guarda el pan en el seno de otro muchas veces se queda hambriento)	Poco usado	
14	Pan para hoy, y hambre para mañana	De uso actual	Azi bogat, mâine sărac (Hoy rico, mañana pobre)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el pan, se habla en general de la inestabilidad de la fortuna.
15	Pan con pan, comida de tontos	Poco usado	Zece feluri de bucate tot fasole amestecate (Diez platos en la mesa, pero todos con alubias)	Poco usado	En el refrán rumano no se menciona el pan.

3.2.Refranes españoles sobre el pan que no tienen equivalente en rumano

Junto a los refranes que presentan correspondencia en ambas lenguas, el corpus del *Refranero multilingüe* registra también algunas paremias españolas relacionadas con el pan para las que no se documenta un equivalente rumano. Entre ellas figuran *Con pan y vino se anda el camino* (poco usado), *Formajo, pero y pan, pasto de villán* (en desuso) y *Los duelos con pan son menos* (poco usado).

La ausencia de equivalentes registrados no implica necesariamente la inexistencia de expresiones funcionalmente semejantes en rumano, sino que puede reflejar diferencias en la evolución histórica de las tradiciones paremiológicas, en la difusión de determinadas imágenes culturales o en los procesos de conservación y transmisión del patrimonio oral. Como señalan Sevilla Muñoz y Crida Álvarez (2013), la equivalencia paremiológica rara vez constituye una relación absoluta, ya que las paremias están profundamente vinculadas a los contextos culturales que las generan y mantienen.

Resulta especialmente significativo que los tres refranes mencionados vinculen el pan con dimensiones que trascienden la mera alimentación. En *Con pan y vino se anda el camino*, ambos alimentos aparecen asociados al viaje y a la capacidad de afrontar las dificultades de la vida cotidiana. Por su parte, *Los duelos con pan son menos* expresa una idea recurrente en numerosas culturas tradicionales: la satisfacción de las necesidades básicas contribuye a aliviar las preocupaciones y adversidades humanas. Estas observaciones confirman que el pan funciona en el refranero español como un símbolo cultural de bienestar, seguridad y estabilidad, más allá de su condición de alimento esencial.

Desde una perspectiva antropológica, este fenómeno puede relacionarse con lo que Fischler (1988: 279) denomina la dimensión identitaria de la alimentación, según la cual los alimentos no solo cumplen funciones biológicas, sino que participan activamente en la construcción de significados sociales y culturales. Así, la presencia o ausencia de determinadas imágenes paremiológicas no debe interpretarse exclusivamente como una cuestión lingüística, sino también como una manifestación de las experiencias históricas y culturales específicas de cada comunidad.

Conviene señalar, asimismo, que la tradición paremiológica rumana conserva numerosos refranes relacionados con el *pan* que no aparecen registrados como equivalentes en español. Aunque estas unidades no forman parte del corpus seleccionado para el presente estudio, su existencia confirma la riqueza simbólica que este alimento posee en ambas culturas y abre nuevas posibilidades para futuras investigaciones comparativas sobre la conceptualización cultural de la alimentación en el ámbito románico.

4. Refranes españoles sobre el agua

4.1. Refranes españoles sobre el agua que tienen equivalente en rumano

Nº crit.	Refrán español	Frecuencia de uso	Refrán rumano y su traducción al español	Frecuencia de uso	Comentarios
1	Agua estancada, agua envenenada	En desuso	Teme-te de apa tăcută (Teme al agua callada)	Poco usado	
2	Agua pasada no mueve molino	En desuso	Ce să mai dezgropăm morţii! (¿Para qué vamos a desenterrar a los muertos?)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el agua, recomienda dejar de pensar en el pasado.
3	Agua que corre nunca mal coge	En desuso	Apa lină face mult noroi, iar cea repede şi pietrele le spală (El agua mansa hace mucho barro, mientras la rápida hasta las piedras las lava)	En desuso	
4	Agua que no has de beber, déjala correr	De uso actual	Nu-ţi băga nasul unde nu-ţi fierbe oala! (¡No metas las narices donde no está hirviendo tu olla!)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el agua.
5	Agua vertida, no toda cogida	En desuso	Vorba rea, dac-ai scăpat-o, n-o mai poți ajunge (La maledicencia, si se te ha escapado, ya no podrás alcanzarla)	Poco usado	En el refrán rumano no se menciona el agua.
6	Cuando el río suena, agua lleva	De uso actual	Până nu-i dai foc, nu iese fum (Hasta que no le pongas fuego, no sale humo)	Muy usado	En el refrán rumano no se menciona el agua. Se ha propuesto como equivalente un refrán rumano que tiene forma muy parecida en español.
7	Del agua mansa líbreme, Dios, que de la brava me libraré yo	De uso actual	Apele line sunt adânci (Las aguas mansas son hondas)	Muy usado	
8	Después de los años mil, vuelven las aguas a su carril	En desuso	Timpul toate le coace (El tiempo todo lo hace madurar)	Muy usado	
9	Dos aguas de abril y una de	En desuso	Ploaie de primăvară (Lluvia de primavera)	Muy usado	

	mayo, valen los bueyes y el carro				
10	El agua, como buey, y el vino, como rey	En desuso	Mai mulţi se îneacă în băutură decât în apă (Más gente se anega en la bebida que en el agua)	En desuso	
11	El arroz, el pez y el pepino, nacen en agua y mueren en vino	En desuso	Peştele cere vin (El pescado pide vino)	En desuso	En el refrán rumano no se menciona el agua.
12	Gato escaldado, del agua fría huye	De uso actual	Mâţa opărită fuge şi de apă (El gato escaldado huye hasta del agua)	Poco usado	
13	Nunca digas 'De esta agua no beberé'	De uso actual	Nu scuipa în puţ, că se poate întâmpla să bei din el (No escupas en el pozo, ya que es posible que bebas agua de él)	Poco usado	

4.2.Refranes españoles sobre el agua sin equivalente registrado en rumano

Junto a las paremias que presentan correspondencia entre ambas lenguas, el *Refranero multilingüe* recoge también un conjunto de refranes españoles relacionados con el agua para los que no se documenta un equivalente rumano. Entre ellos figuran *Abril, aguas mil*, *Agua corriente no mata a la gente*, *Al enemigo, ni agua*, *Algo tendrá el agua cuando la bendicen*, *Amor de niño, agua en cestillo*, *Carne, carne cría; y peces, agua fría*, *Más vale agua del cielo que todo el riego*, *Ni firmes carta que no leas ni bebas agua que no veas*, *No se puede chiflar y beber agua* y *Si agua sola es tu bebida, será más larga tu vida*.

La ausencia de equivalentes documentados en el *Refranero multilingüe* no implica necesariamente la inexistencia de correspondencias funcionales en la tradición rumana. La investigación paremiológica ha mostrado que la equivalencia entre refranes rara vez se sustenta en la coincidencia formal de las expresiones, ya que intervienen condicionantes históricos, culturales y sociales que favorecen soluciones figurativas distintas para transmitir contenidos semejantes (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez 2013). Una misma enseñanza puede materializarse mediante imágenes diferentes o carecer de una formulación estable en otra lengua.

Los refranes españoles analizados ilustran la notable capacidad simbólica del agua dentro del repertorio paremiológico. Junto a las paremias vinculadas a la observación de la naturaleza y a los ritmos agrícolas, como *Abril, aguas mil* o *Más vale agua del cielo que todo el riego*, aparecen otras orientadas a la regulación de la conducta individual y social, entre ellas *Ni firmes carta que no leas ni bebas agua que no veas* o *No se puede chiflar y beber agua*. La experiencia cotidiana asociada a este elemento se convierte así en una fuente recurrente de conocimiento práctico y de reflexión moral. El agua participa igualmente en la construcción de imágenes destinadas a interpretar las relaciones humanas y determinadas experiencias vitales. En *Amor de niño, agua en cestillo*, simboliza la fragilidad y la brevedad de los afectos; en *Al enemigo, ni agua*, un bien indispensable para la vida se transforma en expresión extrema de rechazo y hostilidad. Estos ejemplos muestran cómo un mismo referente material puede adquirir valores diversos en función de los contextos culturales y discursivos en los que se integra.

La recurrencia de estas imágenes confirma la estrecha relación entre paremiología y memoria cultural. Los refranes conservan observaciones sobre el entorno natural, pautas de comportamiento y formas compartidas de interpretar la experiencia, actuando como espacios de sedimentación simbólica dentro de una comunidad lingüística (Luque Nadal 2012; Sharifian 2017). Su estabilidad a lo largo del tiempo explica que continúen transmitiendo contenidos culturales incluso cuando los contextos que les dieron origen han experimentado profundas transformaciones.

Las divergencias entre los repertorios español y rumano responden a esta misma dinámica. Cada tradición desarrolla asociaciones simbólicas propias y selecciona determinados elementos de la experiencia colectiva para convertirlos en materia paremiológica. Las diferencias observadas reflejan procesos particulares de elaboración cultural más que vacíos o carencias dentro de uno u otro sistema. Desde esta perspectiva, la coexistencia de convergencias y divergencias constituye uno de los rasgos más significativos del patrimonio paremiológico románico (Mieder 2004; Luque Nadal 2012).

Los refranes españoles sobre el agua sin equivalente registrado en rumano adquieren, por ello, un interés especial. Su estudio permite observar la diversidad de soluciones simbólicas generadas en torno a un mismo referente y la capacidad de la tradición oral para convertir elementos de la realidad cotidiana en vehículos de conocimiento, valoración social e interpretación cultural.

5.3.Refranes españoles que abarcan los dos elementos y tienen equivalente en rumano

Nº crit.	Refrán español	Frecuencia de uso	Refrán rumano y su traducción al español	Frecuencia de uso	Comentarios
1	Agua de mayo, pan para todo el año	Poco usado	Plouă în mai, avem mălai (Si llueve en mayo, tenemos harina de maíz)	Poco usado	En el refrán rumano no se menciona el pan, sino la harina de maíz, que sirve para preparar la polenta, que reemplaza el pan en la comida tradicional.

5.4.Refranes españoles que abarcan los dos elementos y no tienen equivalente en rumano

Junto a las paremias analizadas anteriormente, el *Refranero multilingüe* registra un refrán español que combina simultáneamente los dos elementos objeto de este estudio y para el que no se documenta un equivalente rumano: *Agua fría y pan caliente mata la gente*, catalogado actualmente como refrán en desuso.

Aunque se trata de una unidad aislada dentro del corpus, su interés resulta especialmente significativo desde una perspectiva cultural y paremiológica. A diferencia de la mayoría de los refranes examinados, en los que *el pan* y *el agua* aparecen de manera independiente, esta paremia establece una relación directa entre ambos elementos y los incorpora a una recomendación vinculada a la salud y a las prácticas alimentarias tradicionales.

La formulación refleja un tipo de conocimiento empírico característico de las sociedades tradicionales, donde la experiencia cotidiana y la observación acumulada a lo largo de generaciones se transmitían mediante fórmulas breves y fácilmente memorizables. Como señala Mieder (2004), una parte importante del patrimonio paremiológico europeo funciona como un depósito de saberes prácticos destinados a orientar la conducta individual y colectiva. En este sentido, el refrán puede interpretarse como una manifestación de la estrecha relación existente entre alimentación, experiencia y bienestar dentro de la cultura popular.

La presencia conjunta del *pan* y del *agua* refuerza el carácter simbólico de ambos elementos como referentes fundamentales de la subsistencia humana. Más allá de su función alimentaria, estas imágenes condensan conocimientos y valores transmitidos por la tradición oral, contribuyendo a la construcción y preservación de la memoria cultural colectiva (Fischler 1988; Luque Nadal 2012).

La ausencia de un equivalente registrado en rumano no debe interpretarse necesariamente como una falta de interés por este tipo de contenidos en la tradición paremiológica rumana. Más bien pone de manifiesto que los procesos de conservación y transmisión de los saberes populares pueden cristalizar en formulaciones diferentes según las trayectorias históricas y culturales de cada comunidad lingüística. En consecuencia, este refrán constituye un ejemplo particularmente ilustrativo de la interacción entre alimentación, cultura y conocimiento tradicional en el ámbito paremiológico hispánico.

6. Conclusiones

6.1.Resultados del estudio

Aunque español y rumano presentan diferencias léxicas en la representación paremiológica del pan y del agua, ambos sistemas comparten modelos culturales similares relacionados con la subsistencia, la prudencia y la experiencia vital, lo que revela la existencia de conceptualizaciones comunes dentro del espacio cultural románico. Los refranes constituyen mecanismos de conservación de la memoria cultural mediante los cuales las comunidades transmiten experiencias acumuladas y modelos interpretativos a través de generaciones.

El corpus documenta una amplia red de correspondencias paremiológicas entre el español y el rumano en torno a dos referentes fundamentales de la tradición alimentaria europea: el pan y el agua. En el caso del *pan*, se han identificado quince refranes españoles con equivalente registrado en rumano. Estas correspondencias no implican necesariamente la conservación del mismo referente léxico, ya que en varios ejemplos la tradición rumana recurre a imágenes diferentes para expresar contenidos pragmáticos equivalentes. La equivalencia paremiológica se fundamenta, por tanto, en la coincidencia funcional y cultural de los mensajes transmitidos más que en la reproducción literal de las formas lingüísticas (Sevilla Muñoz y Crida Álvarez 2013; Mieder 2004).

El grupo de paremias relacionadas con *el agua* presenta una situación comparable. El corpus recoge trece refranes españoles con equivalente en rumano y confirma una tendencia semejante: la correspondencia entre ambas tradiciones descansa principalmente en la preservación de valores culturales y enseñanzas compartidas. Tanto *el pan* como *el agua* aparecen vinculados a saberes prácticos, normas de conducta y formas de interpretar la experiencia cotidiana que han circulado durante generaciones (Luque Nadal 2012; Sharifian 2017).

Junto a estas coincidencias, el *Refranero multilingüe* registra diversas paremias españolas sin equivalente documentado en rumano. Tales divergencias reflejan la persistencia de desarrollos culturales propios dentro de cada comunidad lingüística y evidencian que la herencia paremiológica común convive con procesos particulares de elaboración simbólica. Las diferencias observadas remiten a experiencias históricas, sociales y culturales específicas que han dejado su huella en la configuración de cada repertorio.

Otro aspecto relevante es la presencia de un número considerable de refranes clasificados como «poco usados» o «en desuso» en ambas lenguas. Este hecho se relaciona con las transformaciones experimentadas por los modelos tradicionales de transmisión cultural y con la progresiva reducción de los espacios donde la oralidad desempeñaba una función central. Aun así, muchas de estas paremias continúan conservando un importante valor patrimonial al actuar como depósitos de memoria cultural y de conocimiento colectivo (Mieder 2004; Sevilla Muñoz 1993).

Los datos obtenidos permiten reconocer simultáneamente elementos de convergencia y rasgos diferenciales en las tradiciones paremiológicas española y rumana. Los refranes relativos al *pan* y al *agua* conservan modelos de interpretación compartidos, al tiempo que reflejan adaptaciones vinculadas a contextos culturales concretos. Su permanencia en ambos repertorios confirma la capacidad de la paremiología para preservar experiencias, valores y formas de conocimiento que siguen ocupando un lugar relevante en la memoria cultural de las comunidades de habla.

6.2.Valores simbólicos del *agua* en la paremiología española y rumana

El análisis del corpus revela que el pan ocupa una posición central en el imaginario paremiológico español y rumano. Su valor simbólico excede ampliamente el ámbito de la alimentación para proyectarse sobre conceptos relacionados con el sustento, el esfuerzo, la estabilidad doméstica y la cohesión comunitaria. Refranes como *A falta de pan, buenas son tortas* y su equivalente rumano *Bună e şi mămăliga, când ne lipseşte pâinea* reflejan una misma actitud cultural ante la escasez: la aceptación pragmática de soluciones alternativas cuando el recurso ideal no está disponible. El alimento básico actúa, así como referente de seguridad material y de continuidad de la vida cotidiana. La comparación entre ambas tradiciones permite observar una notable coincidencia en los valores asociados al *pan*, aunque cada cultura recurra a productos representativos de su propia experiencia histórica y alimentaria.

La representación simbólica del *agua* ofrece una mayor diversidad de significados. Los refranes analizados muestran que este elemento se convierte en un recurso privilegiado para expresar metafóricamente experiencias vinculadas al tiempo, al cambio, a la prudencia y a la continuidad de la existencia porque las metáforas constituyen «herramientas fundamentales para estructurar y expresar experiencias» (Cristea 2024, 60). Esta observación ayuda a comprender la frecuencia con la que *el agua* aparece asociada a enseñanzas morales y conocimientos prácticos transmitidos por la tradición popular.

Uno de los valores más recurrentes es su vinculación con el paso del tiempo y el carácter irreversible de ciertos acontecimientos. Refranes como *Agua pasada no mueve molino* condensan una reflexión sobre las oportunidades perdidas y la imposibilidad de alterar aquello que ya ha sucedido. El movimiento continuo del *agua* proporciona una imagen particularmente eficaz para representar la fugacidad de la experiencia humana y la transformación constante de la realidad. Esta asociación simbólica ha sido señalada repetidamente en los estudios sobre el imaginario cultural, donde el *agua* aparece vinculada al fluir de la vida, al devenir y a los ciclos de renovación (Bachelard 1942; Eliade 1957).

Junto a ello, numerosas paremias recurren a las propiedades físicas del agua para formular advertencias y consejos derivados de la observación de la naturaleza. La fuerza erosiva, la capacidad de adaptación o la persistencia del *agua* sirven de base para expresar actitudes relacionadas con la prudencia, la paciencia o la experiencia acumulada. El conocimiento práctico generado por generaciones de hablantes encuentra así una formulación accesible y fácilmente memorizable mediante imágenes procedentes del entorno cotidiano.

La dimensión cultural de este símbolo se ve reforzada por su presencia en rituales religiosos, prácticas sociales y narraciones tradicionales. Diversos estudios han destacado que el agua ocupa un lugar privilegiado en los sistemas simbólicos por su asociación con la purificación, el origen y la regeneración (Durand 1960; Eliade 1957). Esta riqueza interpretativa explica su elevada productividad en la paremiología europea y su capacidad para adaptarse a contextos discursivos muy diversos.

La comparación entre los materiales españoles y rumanos muestra una notable estabilidad en los significados atribuidos al *agua*. Aunque las formulaciones concretas y algunas imágenes secundarias difieren, los valores fundamentales permanecen sorprendentemente próximos. Esta convergencia parece responder tanto a experiencias compartidas derivadas de la observación del medio natural como a un patrimonio cultural común que ha favorecido la circulación de motivos simbólicos semejantes (Geeraerts 2010; Sharifian 2017). *El agua* emerge, de este modo, como uno de los ejes simbólicos más sólidos del repertorio paremiológico de ambas lenguas, capaz de condensar conocimientos, valores y formas de interpretar la experiencia colectiva.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bachelard, Gaston. *L'eau et les rêves: Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: José Corti, 1942.
2. Counihan, Carole. *The Anthropology of Food and Body: Gender, Meaning and Power*. New York: Routledge, 1999.
3. Cristea, Mihaela Delia. "Expresiones idiomáticas en español y rumano: puente conceptual entre las dos culturas." En *III Congreso Internacional de Lingüística Hispánica (CILHIS): Novos investigadores en linguas e lingüística. Actas*, 65–72. Lugo: Editorial Axac, 2010.
4. Cristea, Mihaela Delia. 2024. «De la Tradición Filológica a la Semántica Cognitiva: La Evolución del Estudio de la Metáfora en la Lingüística Rumana». *Philologica Jassyensia* 20 (2): 59–74. https://doi.org/10.60133/PJ.2024.2.05.
5. Durand, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.
6. Eliade, M. *Traité d'histoire des religions*. Paris: Payot, 1949.
7. Enăchescu, M., y R. Bran. "Identidad y diversidad en el refranero románico: abuso y moderación." *Qvaestiones Romanicae* X, no. 2 (2022).
8. Fischler, Claude. "Food, Self and Identity." *Social Science Information* 27, no. 2 (1988): 275–292. https://doi.org/10.1177/053901888027002005.
9. Geeraerts, Dirk. *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
10. Luque Nadal, Lucía. *Principios de culturología y fraseología españolas: creatividad y variación en las unidades fraseológicas*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2012.
11. Lyu, Xiaoxiao. *La fraseología de la alimentación y la gastronomía en español: léxico y contenido metafórico*. Buenos Aires/Los Ángeles: Argus-a Artes y Humanidades, 2021.
12. Mieder, Wolfgang. *Proverbs: A Handbook*. Westport, CT: Greenwood Press, 2004.
13. Kövecses, Zoltán. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
14. Kövecses, Zoltán. *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
15. Savin, Petronela. "A Methodological Model of an Electronic Collection of Widespread European Food Idioms." *Studii şi Cercetări Ştiinţifice. Seria Filologie* 31 (2014): 41–48.
16. Sevilla Muñoz, Julia. "Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa." *Paremia* 2 (1993): 15–20.
17. Sevilla Muñoz, Julia, y Carlos Alberto Crida Álvarez. "Las paremias y su clasificación." *Paremia* 22 (2013): 105–114.
18. Sevilla Muñoz, Julia, y Carlos Alberto Crida Álvarez. "Las paremias y su clasificación." En *Pasado, presente y futuro de la paremiología a través de la revista Paremia*, editado por E. Cases y K. Schwandtner, 207–224. Bari: Les Flâneurs Edizioni, 2021.
19. Sharifian, Farzad. *Cultural Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2017.
20. Similaru, Lavinia. "Las mujeres en el refranero español y rumano". En Yolanda Estreder Ortí y Elke Cases Berbel (a cargo de), *Biblioteca Fraseológica y Paremiológica Serie «Monografías»* N.º10, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2025.

SIGNS AND SEMIOTICS IN THE ROMANIAN VILLAGE: ELEMENTS OF FOLKLORE RESEARCH

Elena Iagăr
PhD, Counsellor, Academy of Romanian Scientists

Abstract: *As iconic signs evolve into symbols, the distance between their meaning and the signified object increases, causing the folkloric register to give way to the cultured register. Comprehending the cultured register and its accurate interpretation is closely linked to knowledge of the community or social groups that generated it. Signs and gestures in popular culture are built upon an understanding of the natural and spiritual worlds and the ways they interact to achieve perfection in the material realm. Romanian carols, particularly those performed between Christmas Eve and New Year, exemplify this dynamic; they employ a diverse array of signs and symbols, ranging from the most accessible elements - such as fruits, sticks, or simple gestures - to the highly complex.*

Keywords: *Christianity; traditions; deities; archaic communities; magical formulas*

Lumea satului românesc, materială sau spirituală, era una indisolubil legată de natură și divinitate, iar această conexiune subtilă și intimă începea din momentul nașterii, prin ceremoniile și ritualurile specifice și se termină cu slujba de înmormântare, cu toată suita sa de gesturi, bocete sau cântece de mort. De asemenea, remarcăm din cercetările etnologice că aspectele cotidiene ale comunităților arhaice, ce țin de viață, sunt vibrante, chiar violente, în sensul că pământul este „bătut" (surescitat) cu pari de lemn, la *Mucenici,* pentru a se trezi la viață, divinitățile bătrâne sunt ucise sau incinerate (obiceiul *Focul lui Sumedru*)[1], horele satului și dansul călușarilor sunt alerte, pământul este lovit cu forță, iar strigăturile sunt incitatoare și provocatoare. Farmecele, descântecele sau invocările de dragoste se făceau de către fete goale în nopțile de iarnă, în gerurile Ajunului Crăciunului, ale Anului Nou sau ale Bobotezei[2]. Goliciunea lor, care era asociată nudității sacre, susținea ideea de puritate în fața unei divinități presupusă a iubirii, dar mai ales pe cea de jertfă. Mai exact, fata trebuia să sufere pentru ca dorința pe care o adresa unei entități din *Lumea nevăzută* să se îndeplinească pe deplin. Gesturile și formulele magice devin limbaj unic în comunități, semnele folclorice devine iconice, iar sensul lor unic este acela de a manipula supranaturalul de a-l face favorabil omului muritor. Pe măsură ce semnele iconice sunt conștientizate ca simboluri, distanța dintre sensul acestora și obiectul simbolului se mărește și registrul folcloric cedează celui cult[3]. Înțelegerea registrului cult și interpretarea pertinentă a acestuia este strâns legată de cunoașterea comunității sau a ansamblurilor comunitare care i-a dat naștere. Semnul și gestul în cultura populară se construiește pe înțelegerea lumii naturale și spirituale și pe felul în care ele puteau interacționa una cu alta pentru desăvârșire în cea materială. Pentru exemplificare, facem referire la colindele românești, cu preponderență la cele dintre Ajunul Crăciunului și Anul Nou; acestea folosesc o gamă largă de semne și simboluri, începând de la cele mai obișnuite și la îndemână, așa cum sunt fructele, bețele sau simple gesturi, până la cele mai complexe, precum măștile animaliere (capra, ursul) fantastice (brezaia, turca)[4] sau versurile pline de mesaj ale plugușorului.

Un alt exemplu concludent de comunicare verbală și non verbală și care poate aduce un plus de suplețe în ceea ce privește metodologia de cercetare a folclorului este hora satului. Registrul muzical și coregrafic al acestora pot particulariza și identifica în timp nu doar comunitățile practicante, dat pot genera informații prețioase de natură istorică, prin evidențierea unor împrumuturi muzicale și coreologice de la alte etnii, confesiuni creștine sau populații cu care „pământenii" au intrat

[1] Ion Tița-Nicolescu, *Argeșul si Mușcelul văzute de călători străini și prin documente autohtone (secolele XVI-XVIII) – istorie și folclor,* Editura Lumen, Iași, 2023, p. 161.
[2] George Coșbuc, *Vorba de acasă, eseuri, povestiri și schițe filozofice,* Colecția MICA ROMĂ XXI, ediție îngrijită de Cristian Bădiliță în colaborare cu Mihai Balint, Editura Vremea, București, 2020, p. 359.
[3] Sanda Golopenția, *Folclor etnologie, antropologie,* Editura Academie Române, București, 2021, p. 43.
[4] Ovidiu Bîrlea, *Folclorul românesc,* vol. I, ediție îngrijită și cuvânt introductiv de Ion Tița-Nicolescu, colecția MICA ROMĂ XXI, Editura Vremea, București, 2023, p. 201

în contact. „Strigăturile” din timpul jocului pot deschide, de asemenea, noi porți de cercetare etnologică și etnografică pentru că ele personalizează nu doar comunitatea, ci un întreg spectru de credințe locale și pot, totodată, să ofere informații prețioase despre ocupația și istoria actanților. În plus, horele de duminică sau cele de la marile sărbători se deosebesc prin atitudinea pe care tinerii dornici de căsătorie o au față de ceilalți participanți. Cele care se organizau duminica erau, de cel mai multe ori, deschise, pentru că existau capii de horă (tineri de însurat) care le conduceau, iar încercarea unui alt flăcău de a schimba acest lucru putea degenera în conflicte violente. Sârbele de la marile sărbători religioase erau în marea lor majoritate închise, pentru că tânărul venea la *Hora de Paști* hotărât să-și calibreze comportamentul în funcție de învățăturile Mântuitorului nostru Iisus Hristos, de normele morale și pacifiste ale creștinismului. Contextul era cel care schimba decisiv atitudinea. Simbolic, de data aceasta, tinerii, nu trebuia să-și dovedească vrednicia prin gesturi bărbătești, agresive, ci, dimpotrivă, arătau nu doar respect comunității, ci și faptul că erau perfect integrați și că înțelegeau felul în care „funcționa”, iar respectul lor pentru cei prezenți, tineri, bătrâni, femei, îi făcea să fie văzuți drept candidați ideali pentru căsătorie. Pe de altă parte, hora satului era cu atât mai importantă întrucât definea statutul social prin felul în care cei prezenți erau îmbrăcați, iar exemplele pot continua. Remarcăm astfel elemente folclorice (funcționalitate, muzică, coregrafie, atitudine, gesturi, strigături, îmbrăcăminte etc.) care pot contura viitoare cercetări etnologice în domeniu și pot construi eșafodaje complexe de investigare a folclorului. În ceea ce privește costumul popular românesc, remarcăm un amplu sincretism religios în care componenta creștină se întrepătrunde, până la identificare, cu cele care țineau de reprezentarea naturii, a statutului social și marital, creând o adevărată teologie populară[5].

În studiul de față vom analiza caracterul sincretic al creației populare de acum mai mult de un secol ca trăsătură definitorie în înțelegerea fenomenului religios și folcloric. Chiar dacă țăranul român cunoștea natura în mod fizic și se folosea de ea în diferite contexte economice, el o transfigurează și îi conferă atribute metafizice. De pildă, el folosește bradul la înmormântare, atât ca pom al mortului, cât și ca substitut al celui decedat, îl folosește la nuntă ca semn viriloid al mirelui[6], dar și ca simbol al trăiniciei căsniciei[7]. Anumite însușirile ale arborilor și animalelor se încearcă a fi transferate omului, considerat a fi slab și la mila *halelor,* pentru că în aceștia întotdeauna sălășluia o divinitate benefică sau malefică care punea în trunchi sau animal puteri imposibil de accesat pentru un muritor. Poate cele mai concludente artefacte religioase în care tradițiile populare, legate de natură, se îmbină cu cele creștine sunt troițele românești, iar acestea la rândul lor, prin tipologii consacrate[8], devin componente esențiale în cercetarea folclorului românesc în care etnologia religiei joacă un rol central. Studierea troițelor românești pot da multe răspunsuri referitoare la modul în care Sfânta Tradiție a Bisericii s-a suprapus peste vechile cutume populare și a reușit de o manieră remarcabilă să le integreze magistral în creștinism[9]. Multe din simbolurile telurice și astrale care se regăsesc astăzi în arsenalul metaforic al creștinismului au fost preluate de diverse religii, inclusiv cea iudaică, și introduse în cadrul propriilor ceremonii. În mod firesc multe dintre obiceiurile liturgice evreiești se regăsesc la creștini pentru că religia creștină a plecat din sânul religiei ebraice, Iisus, Fiul lui Dumnezeu, una din Persoanele sacre ale Sfintei Treimi, a venit pe pământ născut din fecioară, în Israelul biblic.

Astfel, insignii vegetaționale, zoomorfe, astrale ce se regăsesc în Arta Sacră au și un puternic sens popular. Trebuie precizat că toate elementele de decor cu valoare simbolică din spațiul arhitectural bisericesc au doar înțeles creștin, cu trimitere doar către teologia dogmatică. În ceea ce privește decorurile, cu aceleași valențe, prezente în construcțiile țărănești chiar creștine, așa cum sunt

[5] Ion Tița-Nicolescu, „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap”, în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial în context activ și în context pasiv*, Editura Pro Universitaria, București, 2024, p. 323.

[6] Elena Iagăr, „The triptich (troița) – symbol, belief and “folk religion” in the romanian village” în *Journal of Romanian Literary Studies,* Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureș, 2026, pp. 1404-1410.

[7] Ion Tița-Nicolescu, *Tradiții populare și dogmă creștină. Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie.* Editura Etnologică, București, 2024, p. 143.

[8] Ioan Oprișan, *Troițe românești, o tipologie,* Editura Vestala, București, 2003, passim.

[9] Elena Iagăr, *Troița în spațiul comunitar. Artefact ritual decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023, pp. 107-110.

troițele, primesc o gamă variată de interpretări cu trimitere către divinitățile silvatice sau agricole, protectoare. Un exemplu de sincretism preluat de satul românesc este cel care face trimitere la Sfântul Apostol Andrei. Acesta, pe lângă faptul că este considerat marele apărător al poporului român, el desfășurându-și activitatea de propovăduire pe teritoriul Dobrogei de astăzi, este metamorfozat, de asemenea, și în patron atotputernic al lupilor[10]. Nu întâmplător am adus în discuție acest Sfânt și Apostol al Mântuitorului, atât de iubit de români și simbol al ortodoxismului dintre Carpați-Dunăre și mare. Există la noi o adevărată „andreiolatrie", susținută pe ideea unei „tradiții milenare", ne spune istoricul creștinismului Cristian Bădiliță, dar toate acestea se fundamentează doar pe o aluzie a lui Eusebiu de Cezareea referitoare la faptul că ucenicul lui Iisus Hristos ar fi propovăduit în Sciția, teritoriu din jurul Mării Negre nu foarte bine conturat geografic[11]. Ceea ce este important pentru studiul nostru nu este neapărat informația istorică și patristică, ci felul în care un sfânt creștin din imediata apropiere a lui Iisus ajunge să fie avatarul unei zeități ancestrale românești de la începutul iernii (30 noiembrie) care stăpânea peste lupi și strigoi[12] și care murea simbolic pentru ca noua zeitate să renască. Dacă mergem mai departe cu ideea de sincretism religios o să remarcăm nu doar o suprapunere între creștinism și vechi credințe autohtone, dar și o posibilă îmbinare între cele romane, aflate sub protecția lupilor, trimitere simbolică la fondarea Romei, și cea a strămoșilor noștri daci, având ca efigie totemică, după istoricii romani, același animal. Am ales acest exemplu pentru a defini clar metoda prin care populația rurală a reușit să-și păstreze credința creștină, dar fără să renunțe definitiv la filonul păgân la străvechilor sărbători. La fel se pune problema și la sărbătorea Crăciunului, Nașterea lui Iisus Hristos, acolo unde Sfinții Părinți ai Bisericii, în primul Sinod Ecumenic de la Niceea, hotărând prin revelație să stabilească o dată a Încarnării în perioada Saturnaliilor romane, la solstițiul de iarnă, când în Roma antică aveau loc mari sărbători carnavalești[13]. Astfel Ziua Nașterii Soarelui Neînvins (*Dies Natalis Solis Invicti*) se suprapune peste nașterea Soarelui Dreptății - Iisus Hristos.

Soarele în tradițiile populară și creștină ca izvor nesecat al luminii materiale (există și lumină necreată)[14] și vieții îl închipuie pe Mântuitor, cauză apofatică creatoare și susținătoare a lumii[15]. Precum soarele împrăștie întunericul așa și Iisus alungă întunericul morții și al necredinței. Pe troițele românești, dar și în biserică, o să remarcăm de o parte și de alta a imaginii lui Iisus răstignit o cruce și lună. Pe „răstignirile" populare acestea pot avea și anumite conotații alegorice populare[16], însă atunci când crucea se află sub semnul Erminiei picturii bizantine[17], înțelesurile sunt pur creștine. Din punct de vedere al ortodoxiei cei doi aștrii poziționați, cel mai adesea, pe brațele crucii, întărește ideea de prezență a întregii zidiri a lui Dumnezeu, de față la momentul uciderii Fiului Său și la ridicarea Lui în slavă.

Cele mai multe din simbolurile populare prezente pe porți și stâlpi sunt solare. Prezența unei imagini ce amintește de astrul zilei făcea din gospodăria respectivă o adevărată redută inexpugnabilă pentru forțele malefice. Acest lucru dădea o stare de confort și pace interioară familiei. Mai mult decât atât, aproape toate decorurile florale cu petalele bine evidențiate fac trimitere către soare. În unele cazuri numărul petalelor, imagine a razelor, reprezentau zilele în care Creatorul a făcut lumea. Formele geometrice rotunde precum cercurile, spiralele ascensionale și orizontale, roțile spiralate și normale, chiar elementele decorative sub formă de viță-de-vie făcea trimitere către soare și, implicit, către Iisus Hristos. Dacă în Biserică aceste ornamente reprezentau imagini ale lui Hristos sau ale îngerilor, acest lucru nu însemna că satul românesc, prin meșterii săi, exponenți ai dorinței

[10] Ion Ghinoiu, *Obiceiuri populare de peste, Dicționa*r, Editura Fundației Culturale Române, București. 1997, pp. 5-6.
[11] Cristian Bădiliță, *Cele mai vechi texte despre Apostolul Andrei,* traduse și comentate de Cristian Bădiliță cu ilustrații de Marian Zidaru, Editura Vremea, București, 2015, p. 7.
[12] Ion Ghinoiu, *Sărbători și obiceiuri românești,* Editura Elion, București, 2002, p. 371.
[13] Marian Atanasie, Marienescu, *Cultul păgân și creștin, Sărbătorile și datinile romane vechi*, vol. I, Editura SAECULUM I.O., București, passim.
[14] Dumitru Stăniloaie, *Teologie dogmatică ortodoxă,* Editura Insitutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010, p. 115.
[15] Victor Aga, *Simbolica biblică și creștină. Dicționar enciclopedic,* Editura Învierea, București, 2005, p. 356.
[16] Ion Tița-Nicolescu, „Câteva elemente inedite de Artă Sacră în bisericile din Argeș" în Gabriela Nedelcu-Păsărin, Elena Iagăr (coordonatori), *Tradiție și continuitate în valorificarea patrimoniului cultural imaterial,* Editura Pro Univesitaria, București, 2021, p. 228.
[17] Dionisie de Furna, *Erminia Picturii Bizantine,* Editura Sofia, București, 2000, passim.

comunitare, le lăsau la întâmplare. Ei preluau imaginile creștine și le transformau în alegorii spectaculoase[18], cum de altfel menționează și călătorii străini prin Țara Românească[19]. Soarele nu era doar un semn ce reprezenta însăși Viața, în basmele și poveștile populare devenea un erou desăvârșit, de neînvins, un prinț cu părul de aur, călare pe un cal ce mânca jeratic și avea multe perechi de aripi[20]. Am putea spune, la prima vedere, că aceste legende și basme românești nu au nicio legătura cu dogma și Sfânta Tradiție a Bisericii, dar dacă ne uităm cu atenție o să remarcăm faptul că eroul este Soarele Iisus Hristos (părul de aur sugerează acest lucru), iar calul cu multe perechi de aripi nu sunt altceva decât îngerii lui Dumnezeu, așa cum îi descrie Pseudo Dionisie Areopagitul în a sa lucrare despre ierarhiile cerești și preoțești.

Ca paranteză, menționăm faptul că a înțelege divinitatea prin alegorii nu este un lucru specific culturii populare, dimpotrivă, existau în primele secole creștine școli cu autoritate teologică ce își fundamentau învățăturile despre prezența lui Dumnezeu pe pământ, prin prezența Fiului, cu ajutorul filosofiei alegorice a lui Platon. Școala din Alexandria, Egipt, cu tradiție apostolică, Evanghelistul Marcu fiind considerat primul episcop, a apărut, după cum o arată și numele, în Egiptul elenistic și s-a făcut remarcată printr-o activă viață intelectuală datorată și cunoscutei biblioteci din oraș. Tot aici a fost tradus Vechiul Testament din limba ebraică în cea greacă, de către șaptezeci de învățați evrei, de unde și numele de „Septuaginta". Școala avea o linie exegetică creștină fundamentată pe mistică și alegorie, altoită, așa cum remarcam mai sus, pe filosofia lui Platon. Antinomiile[21] erau pentru alexandrini poate cel mai bun mod de a înțelege energiile divine și de a explica, filosofic, dogma trinitară. Pentru cei înrâuriți de această școală nu se punea problema unei existențe doar umane sau doar divine a Mântuitorului, ci doar de o dualitate perfectă om-Dumnezeu. Aici apăruseră marii scriitori-filosofi creștini ca Origene sau Clement Alexandrinul, dar și Dionisie, episcop al Alexandriei în perioada prigoanelor lui Decius; Didim cel Orb și alții la fel de cunoscuți, cu statut de sfinți în Biserica primelor veacuri.

Afirmațiile antiohienilor, prin vocea lui Nestorie, erau pentru ei grave blasfemii, care trebuia anatemizate cât mai repede, pentru a nu se răspândi în lumea creștină. Textul de mai sus arată de o manieră clară cum marii învățați creștini, Sfinți Părinți ai Bisericii și Scriitori bisericești se foloseau de aceste parabole pentru a arăta posibilitatea prezenței lui Iisus în lume, așadar lumea satului românesc a preluat astfel de alegorii și le-a transpus în viața cotidiană, pentru a transforma divinul cel greu de înțeles în ceva „digerabil".

În acest context prezentăm mai jos câteva imagini, din arhiva personală, din parcursul meu doctoral, când am inventariat și a cartografiat cea mai mare parte din troițele aflate în spațiul geografic al județelor istorice Argeș și Muscel[22]. Prin aceste imagini, pe care le vom analiza succint, vom evidenția modul în care satul românesc reușește să redea cele mai profunde trăiri creștine prin alegorii specifice ariei culturale tradiționale. Remarcăm în picturile naive ale troițelor multă culoare, iar trăsăturile personajelor biblice prezente în pictură sunt destinse, chiar vesele, nicidecum fade, așa cum recomandă Erminia bizantină. Trebuie precizat că fețele sfinților în ortodoxie sunt aproape insipide, conform Artei Sacre, pentru că se pune accent pe sacralitatea persoanei. Spre deosebire de Arta Sacră a Bisericii Răsăritene, cea din Occident îi prezintă pe sfinți foarte carnali, pe ale căror fețe se citește emoția, suferința, bucuria și alte afecte umane.

Modul de construcție al troiței din imaginea prezentată mai sus este foarte asemănătoare cu un arbore și face trimitere către arborele vieții[23], prezent în cele mai multe culturi ale lumii[24]. Coloritul, personajele din troițe par mai degrabă desprinse dintr-un basm popular. Cele două femei

[18] Elena Iagăr, Ion Tița-Nicolescu , *Ion Rodoș–Alegorii*, Editura Pro Universitaria, București, 2021, passim.
[19] Ion, Tița-Nicolescu, "Foreign travelers through the Romanian countries in the 18th and 19th centuries-history and ethnology in Argeș and Mușcel", în *CULTURE, GLOBALISATION AND INTERCULTURAL PERSPECTIVES,* Târgu-Mureș, 2025, p. 242.
[20] George Călinescu, *Estetica basmului,* Editura pentru Literatură, București, 1965, pp. 68-82.
[21] Dumitru Stăniloaie, *Teologie dogmatică ortodoxă,* vol. I, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010, pp. 94-115.
[22] Elena Iagăr, *Troița în spațiul comunitar. Artefact ritual decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023, passim.
[23] *Ibidem*
[24] Mircea Eliade, *Tratat de istorie a religiilor,* ediția a III-a, traducere de Mariana Noica, Editura Humanitas, București, 1999, p. 228 și 230.

ce mărginesc partea de jos a ansamblului crucii – Maica Domnului și Sfânta Paraschiva – sunt prezente în basmele românilor ca Sfânta Duminică, respectiv Sfânta Vineri. Protopărinții Adam și Eva, pictați pe alte troițe în costume populare românești, par mai degrabă desprinși din lumea satului. Troița, aflată în comuna Brăduleț din județul Argeș, este poziționată în apropierea unui schit de călugări cu hramul Ioan Botezătorul și Sfântul Nectarie Taumaturgul, dar și în capătul unui drum ce duce spre pădure, pe unde oile mergeau spre pășunat.

Spre a exemplifica foarte plastic diferența dintre cele două confesiuni creștine – catolică și ortodoxă – referitoare la redarea chipurilor și imaginilor în icoane și de aici în lumea rurală, trebuia să privim la reprezentarea Mântuitorului pe cruce. Acest aspect – redarea iconografică a lui Iisus Hristos răstignit – este cu atât mai importată cu cât transmite mesaje elocvente celor ce o privesc și, mai mult decât atât, influențează pe de o parte spiritul liturgic, iar pe de alta, modul în care este „absorbită" dogma creștină de omul simplu. În cadrul Bisericii catolice, Iisus sculptat pe cruce, atârnă. Trupul pare că se zvârcolește de durere, iar pe chipul lui se citește suferința îngrozitoare la care oamenii l-au spus, cei ce doar cu câteva zile înainte, la intrarea în Ierusalim, îl aclamau. Strigătul său de durere către Tatăl este vizibil, ființele pe care El le iubise atât de mult îl ucid ca pe tâlhar de rând. Credinciosul care privește spre chipul desfigurat de durere se simte transfigurat de teamă și vină, iar gesturile, faptele pe care avea să le facă în viitor, trebuia să atenueze, dacă mai era posibil, vina de a-l fi ucis pe însuși Fiul lui Dumnezeu. Fiecare catolic practicant speră ca trecerea lui prin Purgatoriu să fie cât mai scurtă, dar tragedia pe care a produs-o pun la îndoială acest lucru. Nu o să analizăm dogmatic modul în care catolicii privesc Răstignirea, până la urmă acest lucru chiar s-a produs, iar omenii, fără nicio îndoială, l-au asasinat pe cel care le aducea Mântuirea și, implicit, viața veșnică. Dacă privim spre catedralele catolice, o să remarcăm faptul că partea exterioară a acestora sunt decorate cu tot felul de demoni și făpturi de iad, numiți generic „gargui", gata, la prima vedere, să se repeadă și să-l înghită pe necredincios. Mesajul tulburătoarelor „ornamente" bine realizate și foarte realiste au valoare ambivalentă: prima se referă la rolul lor protector, adică de a-i apăra pe oameni de făpturile malefice din altă lume, iar cel de-al doilea, de a-l face pe privitor să vizualizeze viața de iad care îl așteaptă dacă încalcă normele și valorile creștine. Imensitatea catedralelor Vestice, măreție datorită prin materialele folosite - marmură, piatră, cărămidă - trimit către copleșitoarea forță a lui Dumnezeu, dar și către grandoarea Lui imposibil de cuprins și de înțeles pentru simpli muritori.

Imaginea lui Iisus pe cruce în ortodoxie este total diferită de cea din catolicism[25]. Răstignirea este bineînțeles aceeași, doar că mesajul diferă în mod categoric. Aici Iisus Hristos este pictat, nu sculptat, iar brațele Lui sunt aproape în întregime pe brațele crucii[26], asemenea unei îmbrățișări pline de dragoste pe care o dă întregii omeniri, aceeași care i-a făcut atât de mult rău. Mai mult decât atât, această cuprindere a lumii pare a fi însoțită de o rugăciune adresată Tatălui ceresc - *Iartă-i Doamne că nu știu ce fac!* Această imagine a Răstignirii, tipic ortodoxă, nu pune accent pe tragedia, aproape de necuprins cu înțelegerea, făcută de om prin uciderea Fiului, ci mai degrabă pe slava lui Dumnezeu. Suflul plin de speranță pe care îl dă această reprezentare credincioșilor, în primul rând prin impactul vizual, este unul fără egal și dă o tentă plină de optimism întregii Arte Sacre creștin-ortodoxe.

Pentru a fi mai expliciți în ceea ce înseamnă cele două reprezentări catolice și ortodoxe ale Răstignirii, menționăm că acestea nu au fost la „cheremul" meșterilor, ci sunt inspirate din textul sacru al sfintelor evanghelii canonice. Dacă parcurgem textele celor trei Evanghelii sinoptice – Matei, Marcu și Luca – dar în special *Evanghelia după Marcu,* o să remarcăm prezența unui tragism copleșitor, iar catolicismul pare a se raporta la acesta. În schimb există și o a patra scriere sfântă creștină – *Evanghelia după Ioan* – lucrare de o mare anvergură intelectuală și filosofică, cu accent pe ridicarea în slavă a lui Iisus Hristos de-a dreapta Tatălui și la care se raportează, ca reper dogmatic, Biserica răsăriteană a vechiului Bizanț. Nu o să intrăm în detalii privind elementele de dogmă creștină și nici nu o să ne referim la textele gnostice privind eroizare lui Iuda[27], de exemplu, oricât de tentant ar părea, ci o să ne limităm doar la imaginele iconografice creștine cu puternic impact în lumea satului românesc.

[25] Dionisie de Furna, *op. cit.,* p. 101
[26] Constantin Cavarnos, *Ghid de iconografie bizantină,* Editura Sofia, București, 2005*,* p. 172.
[27] Cristian Bădiliță, *Glafire. Teme fierbinți ale creștinismului,* Editura Litera, București, 2021, pp. 126-127.

Revenind la imaginea Mântuitorului pe cruce în ortodoxie, o să remarcăm chipul foarte liniștit al Acestuia, comparativ cu reprezentarea plină de durere din catolicism, puțin aplecat spre umărul drept și din care reiese o mare împăcare ce transmite lumii un mesaj în genul: „*De bună voie am mers spre moarte pentru a ridica păcatul lumii*!" Bisericile ortodoxe din spațiul românesc medieval și din perioada secolului al XIX-lea erau cel mai adesea din lemn, foarte mici, în care Dumnezeu nu părea foarte departe de om, în marea Lui grandoare și măreție, dimpotrivă, foarte aproape, chiar lângă cel ce stătea în genunchi în fața altarului. Chiar și cele de zid, catedrale construite în perioada Evului Mediu în spațiu geografic românesc, așa cum sunt cele de la Curtea de Argeș, Biserica cu hramul „Sfântul Nicolae" cunoscută ca „Biserica domnească" (1369) și Biserica Episcopală de la Argeș sau Mânăstirea Argeșului (1521), sunt foarte „calde", în care prezența lui Dumnezeu este sesizată și simțită între oameni.

Întorcându-ne la reprezentările populare ale creștinismului, o să remarcăm prezența unui așa-zis „optimism iconografic" în care impactul vizual[28] îl trimite pe privitor la ideea de speranță și de *lume de apoi,* în care Iisus Hristos îi va întâmpina.

Ceea ce este foarte sugestiv pentru satul românesc este faptul că au primit mesajul și optimismul iconografic creștin ortodox în aproape toate segmentele vieții lor chiar dacă, pe alocuri, tradiția populară contravenea flagrant dogmei creștine[29]. Există o teologie a comportamentului cotidian, a relației dintre oameni, a construcție casei și există, totodată, o teologie a costumului popular una foarte discretă, cu înțelesuri profunde la nivel comunitar[30]. Mai exact oamenii se identificau, prin costume populare, cu diferite comunități sau ocupații, iar atunci când folosim termenul de „teologie a costumului" ne referim la faptul că acesta, prin colorit și simbolistică, identifica statutul marital și social al purtătorului. Pentru a argumenta cele afirmate mai sus o să luăm ca reper câteva elemente definitorii în ceea ce privește costumele populare din sudul României și din sudul Transilvaniei. Ne-am oprit la acestea pentru că în județele istorice Argeș și Muscel sunt sate care s-au format odată cu mișcările de populație dinspre Transilvania spre Țara Românească și care au adus cu ele tradițiile și obiceiurile specifice și portul popular. O să redăm în rândurile de mai jos semnificația culorilor, simbolurilor și ornamentelor prezente atât în arhitectura vernaculară, dar și a pieselor de port popular. O să facem referire în acest caz la cele mai întâlnite culori, prezente în vestimentația populară de sărbătoare a fetelor, dar și a femeilor căsătorite.

Culorile:

Alb: Dintotdeauna a fost culoarea ce făcea trimitere spre ideea de nevinovăție și puritate. Imaginea Sfântului Duh, una din Persoanele sacre ale Sfintei Treimi, este un porumbel alb. În primele secole creștine, mortul se înfășura în giulgiu alb, pentru ca sufletul să se prezinte în fața dreptului Judecător în stare de curăție[31]. La fel este înveșmântată și Fecioara Maria, simbol al neprihănirii. De asemenea, cei care aspiră la titlul de creștin - catehumenii - sunt înveșmântați în aceeași culoare, ei purtând un stihar alb ca simbol al curăției primite prin botez. Acest lucru însemna și o schimbare a condiției, trecerea la un alt statut, superior. În satul românesc, copiii erau înveșmântați la naștere în cămășuțe albe, apropierea lor de post existență îi făcea asemenea îngerilor. Tot în cămăși albe, fără ornamente, purtau bătrânii ajunși în pragul morții, deci aproape de post existență și de *Lumea de dincolo*. Doliul tinerilor este de culoare albă, pentru că este unul mesianic și plin de speranță. Este adevărat că pânza de in și cea de bumbac erau albe, dar pentru cel care o purta această nuanță reprezenta atât suma tuturor culorilor, cât și absența lor[32]. Albul răsăritului, lumina lăptoasă a dimineții, dezvăluie o boltă cerească lipsită de culori, dar gata să-și desfășoare culorile binefăcătoare

[28] Ion Tița-Nicolescu. „Arta tradițională și etnologia religioasă, elemente esențiale de identitate românească" în. *CERCETĂRI ȘI STUDII Etno-muzicologie, bizantinologie și etnologie*, *6*(8), Timișoara, 2025, pp. 173-187.

[29] Ion Tița-Nicolescu, „The Traditional Romanian Village and the Metamorphoses of sin" *în Journal of Romanian Literary Studies,* Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureș, 2026, pp. 1397-1403.

[30] Ion Tița-Nicolescu, „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap", în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial în context activ și în context pasiv*, Editura Pro Universitaria, Craiova, 2024, p. 323

[31] Victor Aga, *Simbolica biblică și creștină. Dicționar enciclopedic,* ediția a II-a, Editura Învierea, Timișoara, București, 2005, p. 25.

[32] Ivan Evseev, *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007, p. 17.

ale lui Dumnezeu[33]. Exista o credință în satul românesc că aceluia care privește răsăritul soarelui în lumina difuză a dimineții i se iartă toate păcatele[34]. Casele văruite în alb protejau gospodăria de duhurile rele, dar, în același timp, varul funcționa ca un protector împotriva bolilor.

Negrul: Culoare opusă, dar și complementară albului. Din punct de vedere spiritual, este asociată morții și haosului, întunericului și morții. Soarele, în credințele populare, trebuia să treacă printr-o moarte rituală, prin haosul nopții, pentru a reveni din nou mai puternic și mai strălucitor pe pământ. Doliul negru este unul copleșitor, în antiteză cu cel alb al copiilor. În tradiția populară ornamentele negre de pe costumele fetelor de măritat sin localitățile din Mărginimea Sibiului fac trimitere către pământ și, implicit, către fertilitate. Este posibil ca această credință să aibă legătură cu faptul că zeițele fertilității, precum Isis, Cybele, Demetra[35], sunt negre, asemenea solului roditor[36]. Costumele negre ale călugărilor înseamnă renunțarea totală la cele lumești, iar cocoșul negru era cel ce îndepărta orice vrajă pentru că *răul cu rău se scoate*[37]. Peste groapa mortului se dă de pomană o găină neagră, iar pentru masa de pomenire se sacrifică un berbec negru[38]. Sensul acestor animale negre este răul care trebuie înlăturat, pentru că negrul reprezintă chipul iadului[39]. În vechile tradiții populare, șnurul mărțișorului era format dintr-un fir împletit din lână albă și neagră. Acestea reprezentau vechea dualitatea dihotomică: alb/negru, bine/rău, zi/lumină etc.

Roșu: Este o culoare cu multiple semnificații în satul românesc și, cele mai multe dintre ele, cu conotații benefice. În tradiția creștină reprezintă sângele martirilor și, prin acesta, biruința Bisericii asupra vrășmașilor săi. Pe costumele populare, în special al fetelor de măritat, broderiile de pe mâneci, umeri (altița) registrele de pe piept de culoare roșu aprins transmiteau mesaje de vitalitate și forță. Roșul este un sinonim al frumuseții, al eleganței, speranței și elevației, iar tânăra purtătoare, aspirantă la titlul de nevastă, era ceea ce își dorea să transmită flăcăilor[40]. Ștergarele ce se puneau la icoana Maicii Domnului erau cusute cu roșu, simbol al sângelui vărsat de Iisus Hristos. După de date de 15 august, la „Adormirea Maicii Domnului", gospodinele schimbau tema și puneau la icoane, ștergare cusute cu albastru, simbol al Născătoarei de Dumnezeu. Femeile căsătorite nu mai puteau purta roșul aprins și pasional, așa că broderia cămășii lor era de altă culoare, așa cum este albastru sau, cel mai adesea, o nuanță închisă de roșu, una „cuminte" și „așezată" așa cum îi stătea bine unei neveste.

Galben: Era o culoare destul de prezentă pe costumele populare și, oarecum, frecvent întâlnită în ornamentația porților. În ceea ce privește semnificațiile sale pe costumele populare, acestea sunt în strânsă corelație cu cele creștine. Galbenul este simbolul înțelepciunii și sfințeniei și face trimitere către astrul zilei[41], nimbul îngerilor în iconografia creștină are aceeași culoare. În ceea ce privește ornamentația cămășii populare femeiești, culoarea galbenă era cel mai des întâlnită la „încreț", broderia aflată imediat sub altiță, sau prin prezența paietelor. Fotele cusute cu fir metalic puteau avea inflexiuni ale acestei culori. Prezența galbenului pe „încreț" este într-o strânsă corelație simbolică cu altița care, la rândul ei, ține de reprezentările metaforice ale umerilor. Umerii semnifică în cea mai mare parte a credințelor religioase putere și responsabilitate[42]. Altița prezentă pe cămașa femeiască face trimitere la sarcinile grele ale vieții – gospodării, familie, copii – pe care o femeie trebuie să le ducă pe umerii lor. Atunci când Iisus se arată femeilor mironosițe, după ce iese din mormânt, El lasă pe umerii lor firavi toată greutatea și responsabilitatea lumii. Pentru câteva ore, ele sunt Biserica lui Hristos, pentru că doar ele știu secretul marii minuni a Învierii. Galbenul încrețului semnifică greutățile și încercările vieții[43]. Este totodată și un semn al aristocrației și al puterii.

---

[33] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri,* vol. 1, Editura Artemis, București, 1993, p. 75.
[34] Elena Iagăr, *op. cit.* pp. 191-192.
[35] Pierre Grimal, *Dicționar de mitologie greacă și romană,* traducere din limba franceză de Mihai Popescu, Editura Saeculum I.O., București, 2001, p. 139.
[36] Ivan Evseev, *op. cit.,* p. 396.
[37] Expresie populară.
[38] Simion Florea Marian, *Înmormântarea la români*, studiu etnografic, Ediținea Academiei Române, București, 1862, p. 361.
[39] Victor Aga, *op. cit.* p. 257.
[40] Ivan Evseev, *op. cit.,* p. 520.
[41] Victor Aga, *op. cit.,* p. 151.
[42] Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri*, vol. 3, Editura Artemis, București, 1993, p. 403.
[43] Victor Aga, *op. cit*., p. 151.

În concluzie și în lumina celor expuse în rândurile de mai sus, putem afirma faptul că semiotica satului românesc, precum și etnologia religiei pot deveni elemente științifice de cercetare a folclorului.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aga, Victor, *Simbolica biblică și creștină. Dicționar enciclopedic,* Editura Învierea, București, 2005,
2. Bădiliță, Cristian *Cele mai vechi texte despre Apostolul Andrei,* traduse și comentate de Cristian Bădiliță cu ilustrații de Marian Zidaru, Editura Vremea, București, 2015,
3. Bădiliță, Cristian *Glafire. Teme fierbinți ale creștinismului,* Editura Litera, București, 2021,
4. Bîrlea, Ovidiu, *Folclorul românesc,* vol. I, ediție îngrijită și cuvânt introductiv de Ion Tița-Nicolescu, colecția MICA ROMĂ XXI, Editura Vremea, București, 2023,
5. Călinescu, George, *Estetica basmului,* Editura pentru Literatură, București, 1965,
6. Cavarnos, Constantine *Ghid de iconografie bizantină,* Editura Sofia, București, 2005,
7. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri,* vol. 1, Editura Artemis, București, 1993,
8. Coșbuc, George, *Vorba de acasă, eseuri, povestiri și schițe filozofice,* Colecția MICA ROMĂ XXI, ediție îngrijită de Cristian Bădiliță în colaborare cu Mihai Balint, Editura Vremea, București, 2020,
9. de Furna, Dionisie, *Erminia Picturii Bizantine,* Editura Sofia, București, 2000
10. Evseev, Ivan, *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007,
11. Eliade, Mircea, *Tratat de istorie a religiilor,* ediția a III-a, traducere de Mariana Noica, Editura Humanitas, București, 1999,
12. Ghinoiu, Ion, *Sărbători și obiceiuri românești,* Editura Elion, București, 2002,
13. Ghinoiu, Ion, *Obiceiuri populare de peste, Dicționa*r, Editura Fundației Culturale Române, București. 1997,
14. Golopenția, Sanda, *Folclor etnologie, antropologie,* Editura Academie Române, București, 2021,
15. Grimal, Pierre, *Dicționar de mitologie greacă și romană,* traducere din limba franceză de Mihai Popescu, Editura Saeculum I.O., București, 2001,
16. Iagăr, Elena „The triptich (troița) – symbol, belief and "folk religion" in the Romanian village" în *Journal of Romanian Literary Studies,* Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureș, 2026,
17. Iagăr, Elena, *Troița în spațiul comunitar. Artefact ritual decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023,
18. Iagăr, Elena, Tița-Nicolescu, Ion, *Ion Rodoș–Alegorii*, Editura Pro Universitaria, București, 2021,
19. Marienescu, Atanasie, Marian, *Cultul păgân și creștin, Sărbătorile și datinile romane vechi*, vol. I, Editura SAECULUM I.O., București, 2008,
20. Marian, Simion, Florea, *Înmormântarea la români, studiu etnografic*, Edițiunea Academiei Române, București, 1862,
21. Oprișan, Ioan, *Troițe românești, o tipologie,* Editura Vestala, București, 2003,
22. Stăniloaie, Dumitru, *Teologie dogmatică ortodoxă,* Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010
23. Tița-Nicolescu, Ion, *Argeșul si Mușcelul văzute de călători străini și prin documente autohtone (secolele XVI-XVIII) – istorie și folclor,* Editura Lumen, Iași, 2023
24. Tița-Nicolescu, Ion „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap", în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu*

cultural imaterial în context activ și în context pasiv, Editura Pro Universitaria, București, 2024
25. Tița-Nicolescu, Ion, *Tradiții populare și dogmă creștină. Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie.* Editura Etnologică, București, 2024
26. Tița-Nicolescu, Ion, „Câteva elemente inedite de Artă Sacră în bisericile din Argeș" în Gabriela Nedelcu-Păsărin, Elena Iagăr (coordonatori), *Tradiție și continuitate în valorificarea patrimoniului cultural imaterial,* Editura Pro Univesitaria, București, 2021,
27. Tița-Nicolescu, Ion „Arta tradițională și etnologia religioasă, elemente esențiale de identitate românească" în *CERCETĂRI ȘI STUDII Etno-muzicologie, bizantinologie și etnologie*, *6*(8), Timișoara, 2025,
28. Tița-Nicolescu, Ion „The traditional romanian village and the metamorphoses of sin" *în Journal of Romanian Literary Studies,* Editura Arhipelag XXI, Târgu-Mureș, 2026,
29. Tița-Nicolescu, Ion. "FOREIGN TRAVELERS THROUGH THE ROMANIAN COUNTRIES IN THE 18TH AND 19TH CENTURIES-HISTORY AND ETHNOLOGY IN ARGEȘ AND MUȘCEL." *CULTURE, GLOBALISATION AND INTERCULTURAL PERSPECTIVES*, Târgu-Mureș, 2025.

GRAMMATICAL CHARACTERISTICS OF MOSUL IRAQI ARABIC: SYNTAX, AGREEMENT, AND DIALECTAL VARIATION

Sohaib Mahmood Khudhur
PhD, Mosul University

Abstract: *The Mosul dialect, a variant of northern Mesopotamian Arabic, is primarily spoken in northern Iraq, particularly within and around Mosul. While scholarly interest in Iraqi Arabic dialects is increasing, the Mosul dialect has received comparatively less attention than more widely studied varieties such as Egyptian, Levantine, and Gulf Arabic. This grammatical investigation primarily examines the syntactic structure, morphological processes, and internal diversity of the Mosul dialect. Employing descriptive and comparative linguistic methodologies, the study analyzes the dialect's sociolinguistic variability, negation patterns, word order, and noun-verb morphology. The study's conclusions are based on interviews with native speakers, a review of existing literature, and examinations of various Arabic dialects. The findings indicate that the Mosul dialect, while shaped by interactions with adjacent languages and internal sociolinguistic factors, retains certain conservative characteristics typical of Arabic dialects in northern Mesopotamia. This research contributes to the literature on Iraqi Arabic dialects by emphasizing the importance of the Mosul dialect in understanding the general classification and grammatical evolution of Arabic dialects.*

Keywords: *Mosuli Arabic; Iraqi Arabic; Arabic dialectology; syntax; agreement; sociolinguistics; Mesopotamian Arabic*

1. Introduction

Arabic is characterized by extensive linguistic diversity across the Arab world. While Modern Standard Arabic functions as the formal written language used in education, media, and official communication, everyday communication takes place through numerous regional dialects. This situation is widely described as **diglossia**, a sociolinguistic phenomenon in which two varieties of the same language coexist in complementary functions.

Within Iraq, dialect variation is particularly pronounced. Iraqi Arabic can broadly be divided into several regional dialect groups, including Baghdadi Arabic, Southern Iraqi Arabic, and North Mesopotamian Arabic. Mosuli Arabic belongs to the latter category and represents one of the most distinctive dialects in Iraq.

The dialect spoken in Mosul has developed within a historically complex sociolinguistic environment. Throughout its history, Mosul has served as a major cultural and economic center where multiple languages and ethnic groups have interacted. Languages such as Turkish, Kurdish, Aramaic, and Persian have historically coexisted with Arabic in the region. These interactions have influenced both the vocabulary and grammatical patterns of the Mosuli dialect.

Despite Mosul's historical importance as a linguistic and cultural center, the Mosuli dialect has received relatively little academic attention compared with other Arabic dialects. Much of the existing research on Iraqi Arabic has focused on Baghdadi Arabic or broader descriptions of Mesopotamian dialects. As a result, detailed grammatical descriptions of Mosuli Arabic remain scarce.

This study, therefore, aims to examine the grammatical characteristics of Mosuli Arabic with particular focus on:

1. Syntactic structure
2. Agreement systems
3. Negation patterns
4. Dialectal and sociolinguistic variation

By analyzing these grammatical features, the study seeks to contribute to the documentation and understanding of Iraqi Arabic dialects and to situate Mosuli Arabic within the broader framework of Arabic dialectology.

2. Literature Review

Research on Arabic dialects has expanded significantly during the past several decades. Linguists have increasingly recognized that Arabic dialects represent complex grammatical systems that have evolved independently from Classical Arabic.

One of the earliest major contributions to Arabic dialectology was the work of Blanc (1964), who analyzed the communal dialects of Baghdad and demonstrated how social factors influence linguistic variation. Blanc's research showed that Arabic dialects cannot be understood purely in geographical terms but must also be analyzed within their sociocultural context.

Versteegh (2014) emphasizes that modern Arabic dialects are the result of a long historical process involving language contact, migration, and internal linguistic change. According to Versteegh, dialect variation provides valuable insight into the historical development of the Arabic language.

Owens (2006) further argues that Arabic dialects should be viewed as independent linguistic systems rather than simplified versions of Classical Arabic. His work highlights the importance of dialect studies for understanding the broader typology of Semitic languages.

Within the context of Iraqi Arabic, Holes (2004) provides a comprehensive overview of structural variation across Arabic dialects and identifies key features distinguishing Mesopotamian dialects from other regional varieties.

Studies focusing specifically on Mosuli Arabic remain relatively limited. However, existing research indicates that the dialect exhibits distinctive phonological and grammatical characteristics. For example, studies on Mosuli Arabic negation have demonstrated that the dialect employs multiple negation particles with different syntactic functions. Other studies have examined phonological processes such as assimilation and juncture, which reflect natural processes of phonetic simplification in spoken language.

Despite these contributions, there remains a need for integrated studies that analyze syntax, agreement, and dialectal variation simultaneously. The present study seeks to address this gap by providing a comprehensive grammatical analysis of Mosuli Arabic.

3. Methodology

This research adopts a **qualitative descriptive approach** typical of linguistic field studies.

The data for this study were collected from three main sources:

1. Native speaker judgments and informal interviews
2. Examples from published linguistic research on Iraqi Arabic
3. Comparative analysis with other Arabic dialects

The analysis focuses on grammatical structures rather than phonetic detail. Examples are presented using a three-line format commonly used in linguistic studies:

- Mosuli Arabic sentence
- Transliteration
- English translation

This format allows readers unfamiliar with Arabic script to understand the examples while preserving the original linguistic structure.

4. Syntactic Structure in Mosuli Arabic

4.1.Basic Word Order

Like many modern Arabic dialects, Mosuli Arabic commonly exhibits **Subject–Verb–Object (SVO)** word order.

Example:

أنا شفت أحمد بالسوق

ana šift Aḥmad b-is-sūg

"I saw Ahmad in the market."

However, verb-initial word order also occurs, particularly in narrative contexts or when the verb is emphasized.
Example:
إجا أحمد اليوم
ija Aḥmad il-yōm
“Ahmad came today.”

The coexistence of SVO and VSO patterns reflects a broader typological feature of Arabic dialects, where word order is relatively flexible and influenced by discourse structure

4.2.Topic and Focus Constructions

Word order variation in Mosuli Arabic is often linked to **information structure**. Speakers may move elements to the beginning of the sentence to highlight the topic or focus.
Example:
أحمد شفته بالسوق
Aḥmad šift-a b-is-sūg
“Ahmad, I saw him in the market.”

Such constructions illustrate the role of pragmatic factors in shaping syntactic structure.

4.3.Nominal Sentences

Like other Arabic dialects, Mosuli Arabic allows **copula-less sentences in the present tense**.
Example:
هو تعبان
huwwa taʿbān
“He is tired.”

In these constructions, the relationship between subject and predicate is inferred without the use of an explicit verb.

5. Agreement Systems

Agreement represents a central feature of Arabic grammar and involves the matching of grammatical features between different elements in a sentence.

These features include:

- person
- gender
- number

Agreement occurs in both verbal and nominal structures.

5.1.Subject–Verb Agreement

In Mosuli Arabic, verbs agree with subjects in person, gender, and number.
Example:
البنت راحت
il-bint rāḥat
“The girl went.”

Example:
الأولاد راحوا
il-awlād rāḥu
“The boys went.”

This pattern is similar to agreement systems found in many other Arabic dialects.
However, partial agreement may occur in certain syntactic contexts, particularly when the subject follows the verb.

5.2.Adjective–Noun Agreement

Adjectives agree with nouns in gender and number.

Example:

بيت كبير

bēt kbīr

“a big house”

Example:

بنات حلوات

banāt ḥilwāt

“Beautiful girls”

Such agreement patterns contribute to the morphological richness of Arabic grammar

6. Negation Strategies in Mosuli Arabic

Negation in Mosuli Arabic involves several particles that interact with verb forms and sentence structure.

The most common negation particle is **ma**.

Example:

ما رحت للجامعة

ma riḥt lil-jāmiʿa

“I did not go to the university.”

Other particles include:

- **la** - for prohibition
- **wala** - for emphatic negation

Example:

لا تروح

lā trūḥ

“Don’t go.”

These particles allow speakers to express different types of negative meaning.

7. Dialectal and Sociolinguistic Variation

Mosuli Arabic exhibits variation across different social groups and contexts.

Factors influencing variation include:

- age
- education
- urban vs rural background
- exposure to media

Younger speakers sometimes adopt features from other Iraqi dialects, particularly Baghdadi Arabic.

Lexical borrowing and pronunciation changes may also occur as a result of contact with Kurdish and Turkish.

Such variation highlights the dynamic nature of spoken language.

8. Discussion

The grammatical characteristics of Mosuli Arabic illustrate the complex interaction between historical continuity and linguistic innovation.

From a syntactic perspective, the dialect shows considerable flexibility in word order while maintaining core structural features typical of Arabic dialects. Agreement patterns remain relatively robust, reflecting the morphological richness inherited from earlier stages of the language. At the same time, the dialect demonstrates innovative features, particularly in the domain of negation and discourse structure. These developments likely reflect the influence of language contact and

sociolinguistic change. The study of Mosuli Arabic, therefore, provides valuable insight into broader questions concerning language change, dialect variation, and the evolution of Arabic grammar.

9. Conclusion

This study examined the grammatical characteristics of Mosuli Arabic with particular focus on syntax, agreement systems, and dialectal variation. The analysis demonstrated that Mosuli Arabic represents a distinctive dialect within the broader North Mesopotamian Arabic group.

Key findings include:

1. Flexible word order patterns influenced by discourse structure
2. Robust agreement systems reflecting person, gender, and number distinctions
3. Multiple negation particles with specialized grammatical functions
4. Significant sociolinguistic variation across speaker groups

Further research should expand the analysis to include phonology, morphology, and corpus-based studies of spoken Mosuli Arabic. Such research will contribute to a deeper understanding of Iraqi Arabic dialects and the broader linguistic landscape of the Arab world.

BIBLIOGRAPHY:

1. Al-Ani, S. (1970). *Arabic Phonology*. The Hague: Mouton.
2. Bassiouney, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
3. Benmamoun, E. (2000). *The Feature Structure of Functional Categories*. Oxford University Press.
4. Blanc, H. (1964). *Communal Dialects in Baghdad*. Harvard University Press.
5. Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
6. Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties*. Georgetown University Press.
7. Owens, J. (2006). *A Linguistic History of Arabic*. Oxford University Press.
8. Owens, J. (2013). *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics*. Oxford University Press.
9. Palva, H. (2009). North Mesopotamian Arabic. In *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Brill.
10. Suleiman, Y. (2013). *Arabic Sociolinguistics*. Routledge.
11. Versteegh, K. (2014). *The Arabic Language*. Edinburgh University Press.
12. Watson, J. (2002). *The Phonology and Morphology of Arabic*. Oxford University Press.
13. Woidich, M. (2006). *Arabic Dialects: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.

ON THE BEGINNINGS OF THE AGRICULTURAL PRESS IN ROMANIAN

Iuliana-Elena Sanda
PhD Student, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *Since the nineteenth century, the mass media has served as an essential channel for disseminating information to the public. Within the Romanian cultural space, the agricultural press emerged during the 19th century and underwent significant development throughout the 20th century through the diversification of its content and areas of specialization. Agricultural publications appeared on a regular basis and addressed a wide range of fields related to agriculture, including viticulture, horticulture, fruit growing, forestry, agronomy, and animal husbandry. This article aims to provide a historical overview of the origins and development of the Romanian agricultural press by identifying the main publications that appeared during the 19th and 20th centuries, outlining the topics they addressed, and examining their thematic segmentation. The study also explores the historical context that favored the emergence of agricultural journalism, while highlighting the contributions of the founders, editors, and collaborators involved in the publication of newspapers and magazines dedicated to this field. The research begins with an examination of the earliest general newspapers that included sections devoted to agricultural issues and continues with the analysis of specialized agricultural periodicals. A special attention is paid to the role played by these publications in promoting agricultural knowledge and to their contribution to the broader cultural and intellectual development of Romanian society.*

Keywords*: press; information; language; subfields; agriculture*

1. Perioada secolului al XIX-lea este perioada în care termenul *informație* dobândește o relevanță deosebită, prin necesitatea publicului cititor de a avea acces la diferitele subiecte de interes. (Bertrand, 2001, p. 20). Publicațiile imprimate au avut o importanță semnificativă în răspândirea noutăților și au completat cu succes dispariția anumitor foi volante care circulaseră în perioada anterioară. (Pierre, 2002, p. 14). În funcție de subiectele adoptate, publicațiile jurnalistice se împart în două categorii: publicații generaliste și publicații specializate. Presa agricolă se încadrează în categoria publicațiilor specializate, alături de alte teme abordate exclusiv în jurnalismul românesc: politic, economic, sportiv, de divertisment etc. (Coman, 2007, pp. 39-47).

Secolele al XIX-lea și al XX-lea au marcat începutul presei agricole prin publicații generale care conțineau și articole agricole, dar și prin apariția unor gazete cu profil agricol, așadar specializate.

Agricultura este un domeniu complex, definit în dicționarele generale ale limbii române ca o ramură a producției materiale care are ca obiect cultura plantelor și creșterea animalelor, ca activitate de cultivare a pământului și ca totalitatea lucrărilor și a metodelor întrebuințate în acest scop. Domeniul agricol s-a constituit ca știință autonomă în secolul al XIX-lea, moment în care „agronomia s-a consolidat ca o știință tehnică independentă”. Astfel, producția agricolă cuprinde producția plantelor de cultură, producția pomicolă, horticolă, viticolă și zootehnică. În decursul secolului al XX-lea, agricultura a fost domeniul în care s-au înregistrat numeroase transformări tehnice și instituționale. (Iancu & Georgescu & Axenciuc et. al., 2019, p. 205).

Presa agricolă a apărut în contextul implementării legislației agrare din anul 1848 și al reformei agrare din anul 1864. Aceste momente istorice au avut urmări negative în rândul țăranilor, dar au avut și efecte favorabile prin apariția unor ziare și reviste specializate, care vizau introducerea unui nou sistem în agricultură. (Cordoș, N., Kovacs, I., 1966, p. 291). Alți factori care au contribuit la dezvoltarea presei agricole în secolul al XIX-lea au fost intensificarea schimburilor comerciale și consolidarea economiilor agrare, fenomene care au facilitat exportarea cerealelor agricole. (Murgescu, 2010, p. 115). În ceea ce privește profilul publicațiilor specializate, majoritatea se identificau încă din titlu. (Vișinescu, 1981, p. 33).

În Moldova și Muntenia, inițiativele incipiente de publicare a gazetelor au fost reprezentate de proiecte de presă precum: *Courrier de Moldavie,* Moldova, 1790, *Chrestomaticul românesc*, al cărei autor era Theodor Racocea, în anul 1820 și *Fama Lipschi,* al căror autori erau Dinicu Golescu și I. M. Rosseti, în anul 1827, în Sibiu. (Vișinescu, 2000, pp. 20-21).

Primele periodice generale care au marcat începuturile presei longevive din România sunt: *Curierul românesc* (editor Ion Heliade Rădulescu, apărut în anul 1829, în București), *Albina românească* (editor Gheorghe Asachi, apărută în anul 1829, la Iași) și *Gazeta de Transilvania* (editor Gheorghe Barițiu, apărută la Brașov, în anul 1838).

În aceste trei publicații, care au avut un impact semnificativ în dezvoltarea presei, au apărut și rubrici cu caracter agricol. În cadrul acestora erau abordate problemele de interes ale agriculturii raționale și moderne, cum ar fi prezentarea modului de utilizare a unor îngrășăminte și utilaje agricole. (Cordoș, N., Kovacs, I., 1966, p. 293).

Apariția ziarelor specializate s-a intensificat în perioada secolului al XX-lea, într-un context istoric frământat, atunci când profilul publicațiilor s-a diversificat, numărul ajungând la aproximativ 500 de publicații periodice. (Vișinescu, 1981, p. XXXIV).

2. În cele ce urmează, vom enumera gazetele care cuprindeau și rubrici agricole, dar și gazetele cu tematică agricolă apărute în secolul al XIX-lea, cu scopul realizării unui corpus ilustrativ. Pentru sinteză, ne vom folosi de lucrări de specialitate mai vechi și mai noi (Bianu, 1913, Iorga, 1922, Barangă 2003, Barangă, 2005, Jude, M., 1974, Vișinescu, 2000, Andriescu, 1979).

Foae pentru agricultură, industrie și negoț – publicație care a apărut în anul 1840, în Iași, sub redacția lui M. Kogălniceanu. Aceasta conținea informații din domeniile: agricol, industrial și comercial.

Învățătorul satului – publicație care a apărut în anul 1843, în București și care îl avea ca fondator pe Petrachi Poenaru. Aceasta cuprindea informații din sferele agriculturii și zootehniei.

Românul – publicație care a apărut în anul 1857, în București și care îl avea ca fondator pe C. A. Rosetti. Aceasta cuprindea articole agricole, culturale și politice.

Jurnalŭ de agricultură - era o gazetă care a apărut în anul 1857, în Iași, sub redacția lui Ion Ionescu și cuprindea informații din agricultura practică, aplicată.

Țăranul - jurnal care a apărut în anul 1858, în București și care cuprindea articole destinate domeniului agricol.

Agronomia - gazetă care a apărut în anul 1859, în București, sub redacția lui B. Puescu și care cuprindea informații despre agricultura rurală și despre subdomeniile agriculturii.

Amicul literaturii române - gazetă care a apărut în anul 1860, în București, fondatorul fiind Nifon Bălășescu. Gazeta conținea informații din domeniile agronomic, literar și comercial.

Amicul Poporului – a apărut în anul 1861, în Sibiu, sub redacția lui V. Roman. Era un calendar care cuprindea sfaturi practice și economice din agricultură.

Constituționalulŭ – a apărut în anul 1866, în București și era o publicație cu subiecte agricole, comerciale, literare și politice.

Espunerea situațiunii judeciului – publicație care a apărut în anul 1875, în Pitești, cu subiecte despre agricultură, meserii, comerț și populație.

Țara de susŭ - gazetă care a apărut în anul 1882, în Botoșani și care conținea articole din domeniile agricol, literar și politic.

Gazeta săténului – revistă care a apărut în anul 1884, în Râmnicu Sărat, sub redacția lui C. C. Datculescu. Revista conținea articole agricole.

Comora – a apărut în anul 1884, în București, iar fondatorul său era Constantin Ienibace. În cadrul publicației apăreau articole din domeniile agricol, industrial și economic.

Monitorul comițiului agricol și industrial al Județului Prahova – a apărut în anul 1884, sub conducerea lui M. Petrescu. Această publicație trata subiecte din agricultură și industrie.

Buletinul Ministerului agriculturei, industriei, comerciului și domeniilor – a apărut în anul 1885, în București. Era o publicație care cuprindea diverse articole, elemente de climatologie și date statistice, necesare în agricultură.

Curierul român – a apărut în anul 1886, în Botoșani, sub redacția lui Scipione Bădescu și era un ziar care cuprindea articole din domeniile agricol, literar, comercial și politic.

Gazeta satelor – a apărut în anul 1888, în Craiova și era o revistă agricolă.

Binele comun - a apărut în anul 1889, în Craiova, sub redacția lui G. I. Sandulian. Acesta era un ziar cu articole din agricultură, politică, comerț și literatură.

Amicul agricultorului – a apărut în anul 1890, în București, și era o gazetă cu informații din domeniul agricol.

Vocea Muscelului – a apărut în anul 1890, în Câmpulung, sub conducerea lui Emil Procopie Constantinescu. Aceasta era o publicație săptămânală, cu articole adresate agricultorilor, preoților și comercianților. Scopul publicației era de instrucție și informare.

Economia agricolă – a apărut în anul 1891, în București. Această gazetă era publicată sub redacția Societății Centrale de Agricultură și cuprindea articole agricole.

Gazeta țăranilor – a apărut în anul 1892, în Argeș, sub redacția lui Constantin Dobrescu. Gazeta cuprindea subiecte agricole care vizau problemele agricole, noțiuni de economie agrară, informații despre drepturile țăranilor și despre culturalizarea acestora.

Viața practică – a apărut în anul 1893, în Iași, sub conducerea lui N. Leon. Revista conținea rubrici cu informații științifice cu aplicabilitate în agricultură, apicultură, sericicultură, economie și medicină populară.

Revista viticolă și horticolă – a apărut în anul 1896, în București, și era o publicație cu articole din viticultură și horticultură.

Comerțul – a apărut în anul 1897, în București, și era o publicație care conținea informații din domeniile agricol, industrial, financiar și comercial.

Ferma Română – a apărut în anul 1898, în București, iar fondatorul său a fost I. E. Muntenescu. Era un jurnal ilustrat cu informații de interes din domeniile agriculturii, apiculturii și sericiculturii.

Anunciatorul comercial – a apărut în anul 1899, în Pitești, și era un ziar de promovare publicitară din domeniile agricol, industrial și comercial.

Revista hortico-agricolă și economică – a apărut în anul 1899, în București, iar subiectele sale vizau tratarea elementelor de noutate din domeniile agricol, horticol și economic.

3. În cele ce urmează, vom inventaria gazetele cu rubrici agricole, dar și gazetele cu tematică agricolă apărute în secolul al XX-lea, momentul de intensificare și specializare strictă a periodicelor. Pentru sinteză, ne vom folosi de lucrări de specialitate (Bianu, 1913, Rîpeanu & Simache, 1970, Băiculescu & Răduică & Onofrei, 1969, Desa & Morărescu & Patriche et. al., 1987, Barangă, 2003, Barangă, 2005, Bianu, 1913).

Plugarul – a apărut în anul 1903, în București, în tipografia lui Albert Baer. Era o publicație care cuprindea reclame despre utilajele agricole (Casa W. Staadecker).

Breaza - a apărut în anul 1903, în Breaza de sus, proprietarul său fiind Baboianu. Era un ziar săptămânal, care cuprindea articole din agricultură, industria farmaceutică, diverse reclame și invitații.

Bunul Econom – a apărut în anul 1907, în Orăștie, sub conducerea lui Vasile Donșa. Era o revistă cu articole agricole, industriale și comerciale.

Albina – a apărut în anul 1907, în București, sub redacția lui Ion Kalinderu Gârboviceanu și a lui George Coșbuc. Era o revistă enciclopedică populară și cuprindea articole despre agronomie, agricultură și prețuri ale cerealelor agricole.

Podgoreanul – a apărut în anul anul 1907, în București, sub redacția lui I. Posescu și conținea articole despre pomicultură, viticultură și vinificație.

Revista viticolă, horticolă și agricolă – a apărut în anul 1907, în București, sub conducerea lui Vasile Brezeanu. Era o revistă cu articole din domeniile agricol, horticol și viticol.

Viața agricolă – a apărut în anul 1910, în București, iar colaboratorii redacției erau Arapu C. I., Bădulescu P. și Dr. Băicoianu. Era o revistă cu subiecte din domeniul agricol și economic.

Revista agricolă și industrială – a apărut în anul 1911, în Râmnicu Sărat, iar fondatorul său a fost N. Chirițescu. Revista cuprindea articole din domeniul agricol și industrial.

Lumina satelor – a apărut în anul 1915, în Brăila și era o revistă populară de îndrumare, cu articole despre agricultură, zootehnie, economie rurală, igienă și educație.

Viticultorul - a apărut în anul 1916, în Buzău, sub conducerea lui Petre N. Oprescu și era o gazetă cu informații din domeniul viticol.

Import – export – a apărut în anul 1918, în București, sub conducerea lui S. Miclescu și era o publicație cu articole din domeniile: agricol, financiar, comercial, industrial și petrolifer.

Basarabia agricolă – a apărut în anul 1919, în Chișinău, sub redacția autorilor C. Filipescu, Dumitru I. Ștefănescu și Marin Chirițescu. Era un ziar care aparținea Societății Agronomice.

Buletinul agricol – a apărut în anul 1919, în București, sub conducerea lui C. Adam- Anastasiu și C. Bosianu. Era o revistă cu articole din domeniile agricol, economic, comercial și industrial.

Buletinul agricol și economic – a apărut în anul 1919, în Ploiești, sub conducerea Consiliului Agricol și a Federației Băncilor Populare. Buletinul cuprindea articole agricole și economice.

Buletinul sindicatului viticol din Pitești – a apărut în anul 1919, în Pitești, sub colaborarea autorilor C. Iarca, I. Manolescu și I. Posescu. Era o publicație cu informații din viticultură și pomicultură.

Rațiunea – a apărut în anul 1919, în Focșani, sub conducerea lui Chr. J. Petrov și era o gazetă care conținea articole din domeniile agricol, industrial și comercial.

Steaua dimineței – a apărut în anul 1919, în Turnu Severin, sub conducerea lui N. D. Spineanu. Era o gazetă care susținea prin articolele sale agricultura, comerțul, industria și interesele publice.

Foaia agricultorilor județului – a apărut în anul 1919, în Iași, sub conducerea lui Agricola Cardaș. Publicația cuprindea articole din domeniile agricole, economice, comerciale și industriale.

Revista de viticultură, oenologie și horticultură – a apărut în anul 1919, în Chișinău, sub conducerea unor personalități precum A. Billeanu și Marcel Al. Nițescu. Era o revistă cu rubrici din horticultură, viticultură și oenologie.

Revista pădurilor – a apărut în anul 1919, în București, iar fondatorii săi au fost N. Iacobescu și Mihail P. Florescu. Era o revistă care conținea articole din domeniul silvic.

România agricolă, viticolă și economică – a apărut în anul 1919, în București, iar colaboratorii săi erau Mezet și Ioan G. M. Scutarul. A fost o publicație care cuprindea subiecte agricole, economice și viticole.

Viața agricolă – a apărut în anul 1919, în București, sub redacția lui D. Busuioceanu, G. Ionescu-Șișești, P. Morcovescu și P. Roziade. Era o revistă cu apariție lunară și cuprindea informații din domeniul agricol.

Vocea poporului – a apărut în anul 1919, în București, sub conducerea lui Alexandru Agapie. Era un ziar care cuprindea informații din domeniile agricol, industrial și comercial.

Agricultorul – a apărut în anul 1920, în Cernăuți, sub redacția lui Filaret Doboș și era o publicație cu subiecte agricole.

Buletinul agriculturii – a apărut în anul 1920, în București, sub conducerea Direcției Agriculturii și Viticulturii. Aceasta era o publicație cu articole agricole.

Călăuza agricultorilor moldoveni – a apărut în anul 1921, în Cernăuți, sub conducerea inginerului agronom Constantin I. Ciulei. Era o revistă cu subiecte agricole și economice.

Informația economică – a apărut în anul 1921, în București, sub conducerea lui H. Brauner și cuprindea subiecte din domeniile agricol, politic, industrial, comercial și financiar.

Îndrumarea plugarilor – a apărut în anul 1921 și era o publicație care cuprindea articole agricole, politice, sociale și economice.

Lamura agricolă – a apărut în anul 1921, în București, sub redacția autorilor: Vasile M. Kogălniceanu, Niculae Arghir, N. R. Căpităneanu și Mihail Florescu. Era o revistă cu articole din domeniul agricol.

Orientarea – a apărut în anul 1921, în București, sub conducerea autorilor I. Peltz și Em. Stoianovici. Aceasta era o publicație cu profil economic, dar cuprindea și articole din domeniile agricol, industrial, financiar și comercial.

Revista de viticultură – a apărut în anul 1921, în Pitești, sub redacția lui Ioan Posescu și I. Schreier. Era un ziar cu subiecte din domeniile viticulturii, horticulturii, pomiculturii și al agriculturii.

Revista economică română – a apărut în anul 1921, în București, sub conducerea lui Mihail Botez-Kaukas. Acest periodic cuprindea articole din domeniile de interes ale agriculturii, industriei și comerțului.

Agronomul – a apărut în anul 1922, în Arad și era o publicație cu articole din domeniul agricol.

Bursa horticolă română – a apărut în anul 1922, în Timișoara, sub redacția lui Paul Hartman și conținea anunțuri publicitare din horticultură și subdomeniile sale.

Curierul general al României – a apărut în anul 1922, în București, sub conducerea lui Mișu Clain. Era un ziar cu articole din domeniile agricol, financiar, comercial și industrial.

Buletinul expoziției agricole și de industrie casnică a Moldovei întregite – a apărut în anul 1923, în Moldova, sub redacția lui Dem. Antohi. Era o publicație cu articole din domeniile agriculturii și industriei.

Plutus – a apărut în anul 1923, în București, sub conducerea lui Christian D. Staicovici și era un ziar cu subiecte din domeniile agricol, comercial, industrial și financiar.

Revista horticolă – a apărut în anul 1923, în București, fondatorul său fiind A. Clouard. Era o publicație a Societății de Horticultură și cuprindea schițe, informații, ilustrații și diverse repere din domeniul horticol.

Viitorul agricol – a apărut în anul 1923, în Brăila, sub conducerea lui B. Mironescu. Era o revistă cu apariție lunară și cuprindea articole care vizau educația agricolă și informații despre cooperativă.

Viticultura – a apărut în anul 1923, în Arad, sub conducerea lui Dumitru N. Anastasiu. Era o revistă cu subiecte din doemeniile agricol, viticol, horticol și economic.

Buletinul agricol – a apărut în anul 1924, în Craiova, sub redacția Sindicatului Agricol Dolj și cuprindea subiecte din domeniul agricol.

Pagini agrare și sociale – a apărut în anul 1924, în București, sub colaborarea autorilor: N. Iorga, C. Rădulescu Motru și C. Argentoianu. Ziarul cuprindea rubrici cu subiecte din domeniul agricol și din învățământ.

Prunul – a apărut în anul 1928, în Câmpulung, sub conducerea lui Vică Poenăreanu. Era o publicație care susținea interesele agricole și pomicole.

Spicul – a apărut în anul 1929, în Pitești, sub conducerea lui Aurel Gluckus. Era o gazetă cu articole din domeniul agricol, dar și socio-cultural.

Alte periodice agricole ale secolului al XX-lea sunt: *Agrarul*, anul 1901, București, *Agricultoriul*, anul 1904, Cernăuți, *Buletinul Sindicatului Agricol,* 1904, Galați, *Danubiul,* anul 1905, București și *Reforma agricolă,* anul 1901, Craiova.

4. Concluzionând, observăm că domeniul agriculturii a evoluat semnificativ, iar subdomeniile sale au devenit instrument de studiu și de interacțiune pentru specialiștii domeniului, gazetarii specializați și publicul țintă. Agricultura a devenit un subiect de presă vital în problematica rurală a epocii analizate, iar presa a fost intermediarul dintre intelectuali și clasele populare. Începutul presei agricole se situează în secolul al XIX-lea, dezvoltându-se rapid în secolul următor în tot spațiul cultural românesc. Schimbările istorice au marcat specificul presei agricole, aceasta devenind o sursă importantă de educare a publicului cititor. Presa agricolă și-a îndeplinit rolul de mediator științific prin diversificarea periodicelor în funcție de subdomeniile agriculturii, fenomen observabil începând cu secolul al XX-lea. Publicațiile agricole au apărut în aproape toate regiunile românești, iar fondatorii acestora erau specialiști în domeniu. Multe apăreau sub egida societăților și a sindicatelor agricole înființate pentru susținerea domeniului în rândul societății rurale. Gazetele pe care le-am inventariat cu scopul alcătuirii unui corpus (cvasi)exhaustiv aveau tematici complexe, bine delimitate și se diferențiau în funcție de necesitățile derivate din dinamica socială.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andriescu Al., *Limba presei românești în secolul al XIX-lea,* Editura Junimea, Iași, 1979.
2. Barangă, Ilie, *Dicționarul presei Argeșene,* Editura Tritonic, București, 2003.
3. Barangă, Ilie, *Dicționarul presei Argeșene,* Editura Dominor, Iași, 2005.
4. Băiculescu, George & Răduică, Georgeta & Onofrei Neonilă, *Publicațiile periodice românești, Tom III,* Editura Academiei Republicii Socialiste, România, București, 1969.
5. Bertrand, Claude, Jean, *O introducere în presa scrisă și vorbită,* Editura Polirom, Iași, 2001.
6. Bianu, Ioan, *Publicațiile periodice românești, Tom I,* Editura Academia Română, București, 1913.
7. Coman, Mihai, *Introducere în sistemul mass-media,* Editura Polirom, Iași, 2007.
8. Desa, Ileana & Morărescu, Dulciu & Patriche, Ioana & Raliade, Adriana & Sulică, Iliana, *Publicațiile periodice românești, Tom III,* Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1987.
9. Iancu, Aurel & Georgescu, George & Axenciuc, Victor & Pavelescu, Marius, Florin & Ciutacu, Constantin, *Economia României după Marea Unire,* Vol. II, Editura Academiei Române, București, 2019.
10. Iorga, N., *Istoria presei românești,* Editura Adeverul, București, 1922.
11. Murgescu, Bogdan, *România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010),* Editura Polirom, Iași, 2010.
12. Pierre, Albert, *Istoria presei,* Editura Institutul European, Iași, 2002.
13. Rîpeanu, C., M. & Simache, N., I., *Contribuții la istoricul presei prahovene,* Editura Muzeul de Istorie al Județului Prahova, Ploiești, 1970.
14. Șișești, Ionescu, Gheorghe, *Agrotehnica,* Ediția II, Editura Cartea Românească, București, 1947.
15. Vișinescu, Victor, *Valori lexicale și stilistice în publicistica literară românească,* Editura Albatros, București, 1981.
16. Vișinescu, Victor, *O istorie a presei române,* Editura Hyperion, XXI, București, 2000.
17. https://biblioteca-digitala.ro/reviste/ACTA-MUSEI-NAPOCENSIS/03-ACTA-MUSEI-NAPOCENSIS-III-1966_308.pdf, p. 291, accesibil online, ultima accesare 14.01.2026.
18. https://biblioteca-digitala.ro/reviste/ACTA-MUSEI-NAPOCENSIS/03-ACTA-MUSEI-NAPOCENSIS-III-1966_308.pdf, p. 293, accesibil online, ultima accesare 14.01.2026.
19. file:///C:/Users/ASUS/Downloads/11-ACTA-MUSEI-NAPOCENSIS-XI-1974_331.pdf, pp. 312-313, accesibil online, ultima accesare 14.01.2026.

Figura 1. Coperta revistei *Gazeta Săténului*:

Sursa: adaptare după Gazeta Săténului, 1893, p. 1, scanare disponibilă pe Digitool Bibmet. Preluat de la: http://digitool.bibmet.ro:1801/webclient/DeliveryManager?pid=975967&custom_att_2=direct

Figura 2. Coperta ziarului *Plugarul:*

PLUGARUL

SFETNIC AL POPORULUI ROMÂN DELA SATE

APARE IN FIECARE JOI

Familia Regală la Şimleu

Glas către cetitori

Gheorghe Pop de Băseşti

Sursa: adaptare după Plugarul, 1903, p. 1, scanare disponibilă pe Muzeu Zalău,
Preluat de la: https://muzeuzalau.ro/file-din-istoria-presei-simleuane/

TOWARDS A PHRASEOLOGICAL TYPOLOGY OF METEOROLOGICAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN FRENCH, SPANISH AND ROMANIAN: A PROPOSAL FOR A SPECIFIC TRANSLATION MODEL (TE/SESD/PEM/ECA/ZE)

Maria Jianu
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *This article presents a condensed account of a central component of a Phd.research elaborated project devoted to French–Spanish–Romanian meteorological phraseology. It proposes a specific typological model for classifying the degrees of translation equivalence to apply to meteorological phraseological units (MPUs). The model is structured around five categories: Total Equivalence (TE), Semantic Equivalence with Stylistic Divergence (SESD), Partial Equivalence through Modulation (PEM), Equivalence through Cultural Adaptation (ECA), and Zero Equivalence (ZE).*

Empirically validated on a corpus of 150 documented meteorological phraseological units, the proposed framework provides a systematic approach to identifying, describing, and ranking the translation challenges inherent in this highly specific phraseological subsystem, which remains comparatively underexplored in Romance contrastive phraseology and translation studies. The article discusses the theoretical underpinnings of the model, outlines the methodology adopted for corpus compilation and analysis, and illustrates each category through representative examples drawn from the three languages under investigation.

Keywords: *contrastive phraseology; translation studies; equivalence; conceptual metaphor; Romance languages; meteorology.*

1. Introduction et justification de la recherche

La phraséologie météorologique occupe, dans les trois langues romanes étudiées, une place considérable et pourtant encore trop peu systématisée par la recherche traductologique. Si la phraséologie contrastive franco-espagnole ou franco-roumaine a fait l'objet d'études isolées, aucune recherche, à notre connaissance, n'a entrepris la cartographie systématique, à visée traductologique, des unités phraséologiques météorologiques (UPM) dans la triade français-espagnol-roumain.

Cet article restitue, sous forme synthétique, l'un des apports méthodologiques centraux de notre thèse de doctorat: un modèle de classification de l'équivalence phraséologique calibré spécifiquement pour ce domaine sémantique, et destiné à servir d'outil opérationnel pour les traducteurs, les lexicographes et les didacticiens des langues romanes.

2. Cadre théorique

Notre modèle s'inscrit dans le prolongement de trois traditions théoriques convergentes. D'une part, la théorie de la métaphore conceptuelle de Lakoff et Johnson (1980), selon laquelle les domaines abstraits de l'expérience sont systématiquement conceptualisés à travers des domaines concrets: en l'occurrence, les phénomènes atmosphériques. D'autre part, les modèles classiques de la traductologie comparée, en particulier celui de Vinay et Darbelnet (1958/1977), dont les catégories de modulation et d'équivalence demeurent opérantes pour l'analyse phraséologique. Enfin, les apports de l'école phraséologique hispanique: Corpas Pastor (1996, 2003), Zuluaga (1975), qui ont systématisé les critères de fixité et d'idiomaticité applicables à l'espagnol et, par extension contrastive, aux deux autres langues étudiées. On remarque aussi un aspect important constaté le long de l´investigation faite à l´aide des ressources offertes par les linguistes espagnols qui ont analysé et précisé le cadre, les limites et les typologies de la phraséologie et des unités phraséologiques: *« les systèmes phraséologiques des langues reflètent des modèles cognitifs distincts de conceptualisation de la*

réalité, ce qui explique tant les convergences que les divergences interlinguistiques.[1] *»* (Pamies Bertrán, 2002 : 181)

Notre référence centrale pour la typologie des stratégies de traduction des expressions idiomatiques est celle de Mona Baker (1992) dont nous reprenons et affinons les catégories pour les calibrer sur le sous-domaine météorologique.

3. Le modèle proposé : cinq degrés d'équivalence

Le modèle que nous proposons opère sur quatre niveaux d'analyse simultanés — formel, sémantique, stylistique et pragmatico-culturel — et distingue cinq catégories d'équivalence, chacune associée à une stratégie traductologique recommandée.

3.1.Équivalence totale (ET)

L'UPM converge sur les quatre niveaux d'analyse dans les trois langues. La stratégie optimale est le calque direct.

FR: casser la glace — ES : romper el hielo — RO : a sparge gheața (« briser la glace », sens identique : surmonter une barrière sociale).

3.2.Équivalence sémantique à divergence stylistique (ESDS)

Le sens figuré global converge, mais le registre ou la connotation divergent significativement entre les langues. Ce type d'équivalence est le plus insidieux, car il échappe souvent à une analyse purement sémantique.

FR: un froid de canard — ES : un frío que pela — RO : un frig de crăpa pietrele (sens identique : froid extrême ; vecteur image entièrement divergent : zoologique en français, somatique en espagnol, minéral en roumain).

3.3.Équivalence partielle par modulation (EPM)

Le sens figuré est équivalent, mais l'image météorologique mobilisée diffère culturellement. La modulation, au sens de Vinay et Darbelnet, est ici la stratégie obligatoire.

FR: il pleut des cordes — ES : llover a cántaros — RO : a ploua cu găleata (même hyperbole de la pluie torrentielle, vecteurs imagés distincts : cordes, cruches, seau).

3.4.Équivalence par adaptation culturelle (EAC)

L'équivalent existe dans la langue cible, mais sans composante météorologique : le traducteur doit abandonner l'image atmosphérique du texte source.

FR: faire la pluie et le beau temps — ES : llevar la voz cantante — RO : a face legea (sens identique : exercer un pouvoir absolu ; aucune des deux langues cibles ne conserve l'image météorologique).

3.5.Équivalence zéro (EZ)

Aucun équivalent phraséologique, météorologique ou non, n'existe dans la langue cible. La paraphrase explicative ou la note de bas de page deviennent les seules solutions disponibles.

FR: un froid de canard (dans sa spécificité cynégétique) — absence d'équivalent phraséologique consacré en espagnol et en roumain.

4. Illustrations complémentaires par catégorie d'équivalence

Dans cette section nous présentons, afin de donner une assise empirique plus large au modèle proposé, des illustrations supplémentaires pour chacune des cinq catégories, choisies parmi le corpus de cent cinquante UPM constitué dans le cadre de notre thèse. Ces exemples complètent ceux de la section précédente et permettent de mieux saisir la diversité des configurations rencontrées à l'intérieur même de chaque type d'équivalence.

[1] traduction adaptée

4.1.Équivalence totale (ET) : exemples supplémentaires

L'équivalence totale n'est pas un phénomène marginal dans le corpus: elle concerne environ 45 % des UPM analysées et se manifeste avec une régularité particulière dans les champs météorologiques BROUILLARD et TEMPÊTE, où la métaphore conceptuelle sous-jacente présente un caractère quasi universel dans l'espace roman.

FR: après la pluie, le beau temps — ES : después de la lluvia, sale el sol — RO : după ploaie vine soare (proverbe convergent exprimant l'idée que la joie succède naturellement à l'adversité).

FR : le calme avant la tempête — ES : la calma antes de la tormenta — RO : liniștea de dinaintea furtunii (le calme apparent qui précède inévitablement une crise).

FR : avoir la tête dans les nuages — ES : tener la cabeza en las nubes — RO : a umbla cu capul în nori (être rêveur, détaché de la réalité).

FR : être sous pression — ES : estar bajo presión — RO : a fi sub presiune (métaphore physico-atmosphérique du stress, identique dans les trois langues).

On voit bien que ces exemples confirment que l'équivalence totale se concentre statistiquement autour d'un noyau de métaphores conceptuelles fondées sur l'expérience corporelle universelle — la perte de visibilité, la violence destructrice, la pression atmosphérique — plutôt que sur des images culturellement marquées.

4.2.Équivalence sémantique à divergence stylistique (ESDS) : exemples supplémentaires

On constate que ce type d'équivalence est le plus délicat à manier pour le traducteur, car la convergence sémantique apparente peut masquer des écarts de registre ou de connotation qui ne sont perceptibles qu'à travers une compétence culturelle approfondie.

FR : souffler le chaud et le froid — ES : soplar frío y calor por la misma boca — RO : a sufla și cald și rece (le sens d'inconséquence est partagé, mais l'espagnol, par l'ajout de por la misma boca, introduit une connotation d'hypocrisie plus marquée, absente du français et du roumain).

FR : tomber des nues — ES : caer del cielo / quedarse de piedra — RO : a cădea din nori (le français présente une forme légèrement archaïque, nues, que le roumain calque directement ; l'espagnol préfère des variantes moins spécifiquement météorologiques).

FR : un rayon de soleil — ES : un rayito de sol — RO : o rază de soare (le diminutif affectif espagnol rayito ajoute une nuance de tendresse absente des équivalents français et roumain, qui restent neutres sur le plan affectif).

Ces cas démontrent qu'une analyse purement sémantique du sens figuré, sans prise en compte du registre et de la connotation, conduirait le traducteur à des choix lexicalement corrects mais stylistiquement inadéquats.

4.3.Équivalence partielle par modulation (EPM) : exemples supplémentaires

La modulation, telle que définie par Vinay et Darbelnet, constitue la stratégie la plus fréquemment requise dans notre corpus : environ 22 % des UPM relèvent de cette catégorie, le sens figuré global restant stable tandis que le vecteur imagé varie d'une langue à l'autre.

FR : essuyer une tempête — ES : capear el temporal — RO : a înfrunta furtuna (le verbe diffère selon une logique d'attitude : le français suggère une endurance passive, l'espagnol une gestion marine active, le roumain une confrontation directe).

FR : il fait un soleil de plomb — ES : hace un sol de justicia — RO : e un soare ucigaș (la même intensité solaire extrême est exprimée par trois vecteurs métaphoriques distincts : le plomb, la justice divine, la mort).

FR : passer comme un éclair — ES : pasar como un rayo — RO : a trece ca fulgerul (convergence quasi totale, nuancée par la polysémie de l'espagnol rayo, qui désigne à la fois l'éclair météorologique et la flèche).

La modulation imagée révèle ainsi des logiques culturelles spécifiques de sélection métaphorique: le choix du vecteur hyperbolique — corde, cruche, seau ; plomb, justice, mort — n'est jamais arbitraire, mais ancré dans des traditions populaires distinctes au sein d'une même famille linguistique.

4.4.Équivalence par adaptation culturelle (EAC) : exemples supplémentaires

Lorsque l'image météorologique ne peut être transférée, le traducteur doit recourir à un équivalent dépourvu de composante atmosphérique. Cette catégorie représente environ 10 % du corpus et se concentre dans les champs liés à des pratiques culturelles spécifiques.

FR : avoir le cafard — ES : estar por los suelos — RO : a fi cu moralul la picioare (le français mobilise une image zoologique, le cancrelat, absente des équivalents espagnol et roumain, qui recourent à une image spatiale de l'abaissement).

FR : être au beau fixe — ES : estar en bonanza — RO : a fi pe val (la métaphore barométrique française ne trouve pas de pendant météorologique direct dans les deux autres langues).

FR : par vent et marée — ES : a toda costa — RO : cu orice preț (la détermination absolue, exprimée en français par une image maritime double, devient une expression non météorologique dans les deux langues cibles).

Ces cas confirment que l'adaptation culturelle n'est pas un échec traductologique, mais une stratégie légitime lorsque l'image source n'a pas été sélectionnée, au cours de l'histoire de la langue cible, comme vecteur phraséologique du même domaine cible sémantique.

4.5.Équivalence zéro (EZ) : exemples supplémentaires

Les cas d'équivalence zéro, les plus rares du corpus (environ 5 %), concernent des UPM dont l'ancrage culturel est si spécifique qu'aucun équivalent phraséologique, météorologique ou non, n'existe dans les langues cibles.

FR : un froid de canard, dans sa spécificité cynégétique précise (le froid humide associé à la chasse au canard en bordure d'étang) — aucun équivalent phraséologique consacré, ni en espagnol ni en roumain, qui doivent recourir à une paraphrase descriptive générale.

FR : neiger dans les chaumières, expression à forte charge socioculturelle désignant la difficulté qui touche aussi les gens modestes - absence d'équivalent phraséologique direct en espagnol, où seule une paraphrase rend le sens, sans la métaphore.

La rareté relative de cette catégorie dans notre corpus, cinq pour cent seulement, constitue en elle-même un résultat notable : elle suggère que la phraséologie météorologique romane, malgré la diversité de ses réalisations imagées, demeure un terrain de traduction globalement praticable, à condition de disposer des outils d'analyse adéquats.

5. Méthodologie et corpus

Le modèle a été vérifié sur un corpus de cent cinquante UPM, attestées dans des dictionnaires phraséologiques de référence pour chacune des trois langues: Rey et Chantreau (2007) pour le français, Seco, Andrés et Ramos (2004) pour l'espagnol, Scărlătescu (2003) pour le roumain, ainsi que dans trois nouvelles littéraires représentatives des trois aires culturelles (Maupassant, Unamuno, Slavici), permettant de tester la validité du modèle sur corpus authentique, au-delà des exemples lexicographiques décontextualisés.

Chaque UPM a été soumise à une grille d'analyse en quatre opérations, que nous avons nommée Analyse Comparativo-Contrastive Intégrée (ACCI) : analyse sémantique (identification de la métaphore conceptuelle), analyse stylistique (registre, connotation, opacité), analyse traductologique (degré d'équivalence et stratégie recommandée), observation critique propre (commentaire motivé sur les difficultés spécifiques).

6. Résultats : distribution des types d'équivalence

L'analyse du corpus révèle la distribution suivante : équivalence totale, environ 45 % ; équivalence partielle par modulation, environ 22 % ; équivalence sémantique à divergence stylistique, environ 18 % ; équivalence par adaptation culturelle, environ 10 % ; équivalence zéro, environ 5%. Cette distribution confirme que la phraséologie météorologique romane constitue un terrain de convergence relativement favorable, sans pour autant permettre une traduction mécanique: plus de la moitié du corpus exige une intervention traductologique active, au-delà du simple calque.

Un résultat saillant concerne la corrélation entre le champ météorologique source et le type d'équivalence dominant : les champs BROUILLARD et TEMPÊTE présentent les taux d'équivalence totale les plus élevés, du fait de l'universalité relative des métaphores conceptuelles qu'ils activent (la confusion cognitive comme brouillard, la crise comme tempête); à l'inverse, les champs liés à des pratiques culturelles spécifiques comme la chasse, la navigation, génèrent systématiquement des cas d'EAC ou d'EZ.

7. Implications pour la pratique traductologique

Ce modèle offre au traducteur professionnel un instrument de diagnostic rapide: la connaissance du champ météorologique d'une UPM permet d'anticiper, avec une probabilité raisonnable, le type d'équivalence disponible et, partant, la stratégie à privilégier. Sur le plan didactique, il constitue un support pédagogique pour sensibiliser les futurs traducteurs aux faux amis phraséologiques — particulièrement fréquents entre langues romanes proches, où la transparence formelle masque souvent des divergences sémantiques ou pragmatiques substantielles.

8. Conclusion

Le modèle ET/ESDS/EPM/EAC/EZ, élaboré et vérifié dans le cadre de notre recherche doctorale, constitue une contribution méthodologique transférable au-delà du seul domaine météorologique : son architecture, fondée sur l'articulation de quatre niveaux d'analyse, pourrait être adaptée à d'autres champs phraséologiques thématiques (zoonymes, somatismes, chromatismes) et à d'autres familles de langues. Notre recherche en cours poursuit cette validation en élargissant le corpus à des sources orales et en testant la robustesse du modèle sur des traductions publiées.

Un dernier exemple, emprunté à l'analyse littéraire menée dans notre thèse, illustre la portée pratique du modèle au-delà de l'exemple lexicographique isolé : dans la nouvelle Boule de Suif de Maupassant, l'expression *un temps de loup*, qualifiant une nuit d'hiver glaciale, trouve en espagnol l'équivalent partiel *tiempo de perros* (vecteur zoologique différent, mais fonction hyperbolique identique), tandis que le roumain avec *vreme de câine/timp câinos* calque directement la variante canine espagnole plutôt que la variante lupine française — illustrant, à l'échelle d'un seul exemple, la complexité réelle des choix traductologiques que notre modèle entend systématiser.

BIBLIOGRAPHY:

1. Baker, Mona, *In Other Words: A Coursebook on Translation.* Londres : Routledge, 1992, pp. 23-37.
2. Corpas Pastor, Gloria, *Manual de fraseología española.* Madrid : Gredos, 1996, pp.23-27.
3. Kövecses, Zoltán, *Metaphor in Culture: Universality and Variation.* Cambridge : Cambridge University Press, 2005, pp.22-25.
4. Lakoff, George & Johnson, Mark, *Metaphors We Live By.* Chicago : University of Chicago Press, 1980, pp.46-51.
5. Pamies Bertrán, Antonio, *Aspectos de la fraseología teórica.* Estudios de lingüística, Universidad de Alicante, 2002, vol. 16, pp. 179-215.
6. Rey, Alain & Chantreau, Sophie, *Dictionnaire des expressions et locutions.* Paris : Le Robert, 2007.
7. Scărlătescu, Doru, *Dicționar de expresii și locuțiuni ale limbii române.* Iași : Institutul European, 2003.
8. Seco, Manuel, Andrés, Olimpia & Ramos, Gabino, *Diccionario fraseológico documentado del español actual.* Madrid : Aguilar, 2004.
9. Vinay, Jean-Paul & Darbelnet, Jean *Stylistique comparée du français et de l'anglais.* Paris : Didier, 1977 [1958], p.51.
10. Zuluaga Ospina, Alberto, *La fijación fraseológica,* Revista Thesaurus, tomo XXX, 1975. Núm.2, pp.227-242.

LITERAL AND FIGURATIVE MEANING IN METEOROLOGICAL PHRASEOLOGY: CRITERIA FOR IDENTIFYING THE METEOROLOGICAL PHRASEOLOGICAL UNIT AS AN OBJECT OF STUDY

Maria Jianu
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *Before undertaking any contrastive or translation-oriented analysis of meteorological phraseology, it is necessary to address a preliminary problem that may appear modest but has significant methodological implications: what criteria make it possible to distinguish, within the vast repertoire of expressions containing a meteorological term, those that constitute genuine phraseological units from those that are merely literal descriptions of weather conditions? This article addresses this delimitation problem by proposing four operational criteria: fixity, idiomaticity, reproducibility, and semantic domain shift, which make it possible to establish, in a replicable manner, the working corpus for phraseological research focused on the meteorological domain. It presents a theoretical reflection of modest scope and deliberately limited focus, conceived as the methodological foundation for a broader research project.*

Keywords: *phraseology; phraseological unit; figurative meaning; fixity; corpus delimitation; meteorology.*

1. Planteamiento del problema

Cualquier persona que emprenda el estudio de la fraseología meteorológica se enfrenta, desde el primer momento, a una dificultad que rara vez se discute de manera explícita en la bibliografía especializada: no toda secuencia lingüística que contiene un término meteorológico constituye una unidad fraseológica. La oración *El cielo está nublado* describe, en sentido literal, un estado atmosférico; la expresión *estar en la niebla,* en cambio, no describe ningún fenómeno meteorológico real, sino un estado de confusión cognitiva. Entre estos dos extremos existe, sin embargo, una zona de frontera considerable, en la que el analista/ traductor, por ejemplo, debe decidir, con criterios explícitos, si una secuencia dada pertenece o no al objeto de estudio/ de la traducción.

Este artículo no pretende resolver de manera definitiva el problema general de la definición de la unidad fraseológica: cuestión ampliamente debatida desde Vinogradov (1947) hasta Corpas Pastor (1996), sino ofrecer una propuesta operativa, modesta y aplicable, de los criterios que permiten delimitar específicamente el subconjunto de las unidades fraseológicas meteorológicas (UFM), como paso metodológico previo a cualquier análisis contrastivo posterior.

2. Antecedentes teóricos

La definición clásica de unidad fraseológica se remonta a Vinogradov (1947), quien distingue tres grados de fusión semántica entre los componentes de una secuencia pluriverbal. Esta tipología fue posteriormente refinada por Zuluaga (1980), quien introduce el concepto de fijación como propiedad gradual, no binaria, y por Corpas Pastor (1996), cuya clasificación tripartita: colocaciones, locuciones, enunciados fraseológicos, constituye hoy la referencia obligada de la fraseología hispánica. De esta manera ya sabemos que:

«Las unidades fraseológicas se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales.» (Corpas Pastor, 1996: 20-21)

Ninguno de estos autores, sin embargo, aborda específicamente el problema de la delimitación dentro de un campo semántico temático restringido, como el meteorológico, en el cual la coexistencia de usos literales y usos figurados de un mismo término plantea una dificultad delimitadora particular, ausente, por ejemplo, en campos semánticos cuyo léxico carece de uso literal corriente.

3. Cuatro criterios para la delimitación de la UFM

Proponemos a continuación cuatro criterios operativos, aplicables de manera conjunta y no aislada, para determinar si una secuencia lingüística que contiene un término meteorológico constituye una unidad fraseológica meteorológica en sentido estricto.

3.1.Criterio de fijación

La secuencia debe presentar un grado verificable de fijación formal, es decir, debe funcionar como bloque memorizado y reproducido, no como combinación libre construida ad hoc por el hablante. La fijación se verifica mediante pruebas sintácticas clásicas: imposibilidad de insertar libremente un adjetivo o adverbio entre los componentes, resistencia a la sustitución de un componente por un sinónimo, resistencia a la pasivización cuando esta es gramaticalmente posible en la construcción libre correspondiente.

Romper el hielo no admite, sin pérdida del sentido fraseológico, la sustitución *romper el cristal de hielo* ni *romper completamente el hielo* con idéntico valor idiomático.

3.2.Criterio de idiomaticidad

El sentido global de la secuencia no debe ser deducible de la suma de los sentidos literales de sus componentes. Este criterio es el más directamente pertinente para distinguir, dentro del campo meteorológico, las expresiones literales de las expresiones figuradas: *llueve mucho* es una descripción composicional transparente; *llover a cántaros* no es deducible composicionalmente, pues ningún cántaro cae efectivamente del cielo.

Estar en la niebla no admite interpretación composicional literal en el contexto fraseológico: el hablante no está físicamente rodeado de niebla, sino cognitivamente confuso.

3.3.Criterio de reproducibilidad

La secuencia debe estar documentada como unidad estable en el uso de la comunidad lingüística, verificable mediante su atestación en diccionarios fraseológicos de referencia o en corpus textuales representativos. Este criterio excluye las metáforas meteorológicas ocasionales, creadas ad hoc por un autor en un contexto literario particular, que no pertenecen al sistema fraseológico convencional de la lengua, aunque puedan resultar estilísticamente interesantes para un análisis literario complementario.

3.4.Criterio de desplazamiento del dominio semántico

Este es el criterio específico que proponemos para el campo meteorológico, complementario a los tres anteriores. La secuencia debe proyectar el dominio fuente meteorológico hacia un dominio meta claramente distinto: emocional, social, cognitivo, de manera que el referente real de la expresión no sea, en el contexto de uso fraseológico, un fenómeno atmosférico, sino un estado o proceso ajeno a la meteorología.

Un frío de muerte conserva, en su empleo fraseológico, la referencia a una temperatura real, aunque hiperbolizada, se sitúa en una zona fronteriza que requiere un análisis contextual cuidadoso, distinto del de *estar en la niebla*, donde el desplazamiento de dominio es total.

4. Una zona de frontera: los casos de doble funcionamiento

La aplicación de los cuatro criterios no elimina por completo la existencia de casos fronterizos, en los que una misma secuencia puede funcionar, según el contexto, de manera literal o de manera figurada. Este fenómeno, lejos de invalidar la propuesta, confirma la necesidad de un análisis basado en corpus contextualizado, y no únicamente en el examen de la forma canónica aislada, tal como aparece en los diccionarios fraseológicos.

Proponemos, para estos casos, un procedimiento de verificación contextual: la secuencia se considera unidad fraseológica meteorológica únicamente cuando el contexto de uso excluye la interpretación literal simultánea, o cuando dicha interpretación literal resulta secundaria al hablar del sentido figurado dominante en el enunciado.

5. Aplicabilidad del modelo a una investigación contrastiva

Los cuatro criterios aquí propuestos: fijación, idiomaticidad, reproducibilidad y desplazamiento de dominio no constituyen un fin en sí mismos, sino un instrumento metodológico previo, destinado a garantizar la coherencia y la replicabilidad del corpus en una investigación fraseológica contrastiva de mayor alcance. Su aplicación sistemática permite excluir del corpus tanto las descripciones meteorológicas literales como las metáforas ocasionales no consolidadas, concentrando el análisis en el conjunto de unidades verdaderamente pertinentes para el estudio de la fraseología meteorológica como sistema lingüístico convencional.

6. Ilustración contrastiva de los criterios: ejemplos en español, francés y rumano

Para mostrar la operatividad real del modelo delimitador propuesto, presentamos a continuación una serie de ejemplos contrastivos en las tres lenguas que constituyen el objeto último de nuestra investigación doctoral. El propósito de esta sección no es ofrecer un análisis traductológico exhaustivo, tarea que corresponde a una fase posterior de la investigación, sino mostrar cómo los cuatro criterios delimitadores permiten decidir, de manera replicable, si una secuencia dada pertenece o no al corpus de unidades fraseológicas meteorológicas (UFM), y cómo dicha decisión condiciona directamente el tratamiento traductológico posterior.

6.1.Ejemplos de español a rumano

El criterio de idiomaticidad resulta determinante en el siguiente caso: la expresión española *romper el hielo* no es composicionalmente interpretable en su empleo fraseológico (nadie rompe físicamente una superficie helada al iniciar una conversación), lo cual confirma su pertenencia al corpus de UFM. Su equivalente rumano, *a sparge gheața*, satisface los cuatro criterios de manera idéntica: fijación formal verificable, idiomaticidad plena, reproducibilidad documentada en el diccionario fraseológico rumano de referencia, y desplazamiento total del dominio meteorológico hacia el dominio social de la interacción humana.

ES: romper el hielo - *RO*: a sparge gheața ("romper el hielo"): convergencia plena en los cuatro criterios delimitadores; ambas unidades pertenecen sin ambigüedad al corpus de UFM.

Un caso más complejo es el de la expresión española *un frío que pela*, frente al rumano *un frig de crăpa pietrele*. Aquí el criterio de desplazamiento de dominio exige especial atención: ambas expresiones, aunque hiperbólicas, mantienen una referencia literal a la temperatura real, lo cual las sitúa en la zona fronteriza descrita en el apartado 4. Solo el criterio de fijación: la imposibilidad de sustituir libremente el componente intensificador (*pelam* / *crăpa pietrele*) por otro de sentido equivalente sin pérdida de la unidad fraseológica: permite confirmar su estatuto de UFM plena, pese a la persistencia parcial del sentido literal.

ES: *un frío que pela* - *RO*: *un frig de crăpa pietrele* ("un frío que pela" / "un frío que raja las piedras"): caso fronterizo resuelto por el criterio de fijación, pese a la persistencia del referente literal.

6.2.Ejemplos de rumano a español

En sentido inverso, la expresión rumana *a fi în ceață* ("estar en la niebla") ilustra de manera paradigmática el criterio de desplazamiento de dominio: su empleo fraseológico habitual no admite, en el contexto de uso, ninguna lectura literal simultánea: el hablante que afirma "estoy en la niebla" en un contexto de incomprensión no está, evidentemente, rodeado de niebla física. El español *estar en la niebla* satisface el mismo criterio de manera idéntica, confirmando la validez transversal del modelo delimitador en ambas direcciones de análisis.

RO: a fi în ceață - *ES*: estar en la niebla ("estar en la niebla"): desplazamiento de dominio total y verificable en ambas lenguas; ningún componente meteorológico literal subsiste en el contexto de uso fraseológico.

La expresión rumana *norii se grămădeau* ("las nubes se amontonaban"), frecuente en el registro literario popular, plantea en cambio un caso límite distinto: en su empleo literario, como en la novela *Moara cu noroc* del autor rumano Ioan Slavici, la secuencia describe simultáneamente un fenómeno atmosférico real y, por contigüidad simbólica, un presagio narrativo de desgracia inminente. El

criterio de reproducibilidad obliga aquí a distinguir entre el uso meteorológico descriptivo, no fraseológico, y el valor simbólico-narrativo, que tampoco constituye, en sentido estricto, una unidad fraseológica convencionalizada, sino un recurso estilístico de autor. Este ejemplo confirma que no toda expresión meteorológicamente connotada en un texto literario pertenece automáticamente al corpus fraseológico en sentido restringido.

RO: (uso literario): *norii se grămădeau* - caso excluido del corpus estricto de UFM por insuficiente reproducibilidad como unidad convencionalizada, pese a su evidente valor simbólico narrativo.

6.3.Ejemplos de español a francés

La expresión española " hace un sol de justicia" y la francesa « il fait un soleil de plomb » comparten el mismo dominio meta (intensidad solar extrema percibida como hostil), pero recurren a vectores imagéticos completamente distintos: la justicia divina en español, el plomo en francés. El criterio de idiomaticidad confirma, en ambos casos, la imposibilidad de una lectura composicional directa: ningún sol es literalmente de plomo ni de justicia, lo cual garantiza su pertenencia plena al corpus de UFM en las dos lenguas, pese a la divergencia total de la imagen léxica subyacente.

*ES***:** hacer un sol de justicia - *FR*: il fait un soleil de plomb ("hace un sol de plomo"): idiomaticidad plena confirmada en ambas lenguas, con vectores metafóricos radicalmente distintos.

Un segundo ejemplo, la expresión española "estar en ascuas" y la francesa « être sur des charbons ardents », comparten dominio meta (ansiedad expectante) y dominio fuente (combustión), divergiendo únicamente en el grado de especificación léxica: el francés explicita la naturaleza incandescente del carbón (charbons ardents), mientras que el español economiza la imagen mediante el sustantivo *ascuas*, ya intrínsecamente ígneo. Ambas satisfacen sin ambigüedad los cuatro criterios delimitadores.

ES: estar en ascuas - *FR*: être sur des charbons ardents ("estar sobre carbones ardientes"): convergencia semántica plena, divergencia léxica de especificación.

6.4.Ejemplos de francés a español

La expresión francesa « essuyer une tempête », examinada bajo el criterio de fijación, revela una restricción combinatoria interesa: el verbo essuyer ("enjugar", "sufrir") no admite sustitución libre por otros verbos de sentido aproximado (subir, supporter) sin pérdida parcial del valor idiomático específico de resistencia pasiva ante la adversidad. Su equivalente español, "capear el temporal", presenta una restricción combinatoria distinta, asociada históricamente al léxico marinero (capear, "maniobrar para evitar el embate directo del temporal"), lo cual ilustra cómo el criterio de fijación puede operar de manera diferenciada entre lenguas, aun cuando el dominio meta " superar una crisis" permanezca constante.

FR: essuyer une tempête **-** *ES*: capear el temporal ("enjugar una tormenta" / "capear el temporal"): fijación verificada en ambas lenguas mediante restricciones combinatorias de naturaleza distinta.

Finalmente, la expresión francesa « tomber des nues » plantea un caso de interés particular para el criterio de reproducibilidad: su forma *nues*, plural arcaico de *nube*, ya no se emplea en francés contemporáneo fuera de esta locución fija, lo cual constituye en sí mismo un indicio adicional: no contemplado explícitamente en los cuatro criterios originales, pero compatible con el criterio de fijación/ de fosilización fraseológica: cuando un componente léxico sobrevive únicamente dentro de la unidad fraseológica, sin vigencia en el resto del sistema léxico de la lengua, su pertenencia al corpus de UFM queda reforzada de manera adicional.

FR: tomber des nues ("caer de las nubes", con plural arcaico nues) **-** *ES*: caer del cielo / quedarse de piedra: fosilización léxica del componente francés como indicio reforzado de fijación fraseológica.

7. Síntesis de los ejemplos contrastivos

Los ejemplos presentados en la sección precedente confirman que los cuatro criterios delimitadores propuestos: fijación, idiomaticidad, reproducibilidad y desplazamiento de dominio no funcionan de manera uniforme ni mecánica, sino que requieren una aplicación matizada, sensible a

las particularidades de cada lengua y de cada unidad concreta. En particular, los casos fronterizos (un frío que pela / un frig de crăpa pietrele; norii se grămădeau) demuestran que la coexistencia parcial de sentido literal y sentido figurado, lejos de invalidar el modelo, constituye precisamente el tipo de situación para cuya resolución dicho modelo ha sido concebido.

Asimismo, los ejemplos de fosilización léxica (tomber des nues) sugieren una vía de refinamiento futuro del modelo delimitador, mediante la incorporación de un quinto criterio complementario, la supervivencia exclusivamente fraseológica de un componente léxico que podría reforzar, en investigaciones posteriores, la robustez del criterio de fijación aquí propuesto.

8. Conclusión

La delimitación del objeto de estudio constituye, en fraseología como en cualquier disciplina lingüística, un paso metodológico ineludible y, sin embargo, frecuentemente dado por supuesto. Los cuatro criterios propuestos en este artículo, de aplicación conjunta, no aislada, ofrecen una vía operativa, modesta pero replicable, para resolver el problema delimitador específico que plantea el campo meteorológico: la coexistencia, dentro de un mismo léxico, de un uso literal plenamente vigente y de un uso figurado convencionalizado. Esta propuesta delimitadora constituye el fundamento metodológico sobre el cual se asienta una investigación posterior, de naturaleza contrastiva y traductológica, consagrada a la fraseología meteorológica del francés, el español y el rumano

BIBLIOGRAPHY:

1. Corpas Pastor, Gloria, *Manual de fraseología española.* Madrid : Gredos, 1996, pp.23-27.
2. Gross, Gaston, *Les expressions figées en français.* París: Ophrys, 1996, pp.3-4.
3. Mejri, Salah, *Le figement lexical: descriptions linguistiques et structuration sémantique.* Túnez: Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, 1997, p.201
4. Ruiz Gurillo, Leonor, *La fraseología del español coloquial.* Barcelona: Ariel, 1998, p.62.
5. Svensson, Maria Helena, *Critères de figement: l'identification des expressions figées en français contemporain.* Umeå: Université d'Umeå, 2004, pp.42-48.
6. Vinogradov, Viktor Vladimirovici, «Phraseology», apud Cowie, A.P. (ed.) (1998). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press, pp. 22–29.
7. Zuluaga Ospina, Alberto, *La fijación fraseológica,* Revista Thesaurus, tomo XXX, 1975. Núm.2, pp.227-242.
8. Rey, Alain & Chantreau, Sophie, *Dictionnaire des expressions et locutions.* Paris : Le Robert, 2007.
9. Seco, Manuel, Andrés, Olimpia & Ramos, Gabino, *Diccionario fraseológico documentado del español actual.* Madrid : Aguilar, 2004.
10. Scărlătescu, Doru, *Dicționar de expresii și locuțiuni ale limbii române.* Iași : Institutul European, 2003.

AUGMENTATIVES BORROWED FROM NON-ROMANCE LANGUAGES

Elena-Daniela Strigoiu (Marinescu)
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *Through this article, we aim to highlight the influence of non-Romance languages on the development of the Romanian language vocabulary, by means of borrowed augmentatives.*

The study analyzes Romanian words borrowed from non-Romance languages, through which speakers express the idea of increased size or heightened intensity.

The analysis is based on the definitions and etymological explanations provided by the Small Academic Dictionary – 2010, the Dictionary of the Romanian Language (Romanian Academy), and other dictionaries published by the Romanian Academy (in which the analyzed words were encountered).

Keywords: *augmentative; non-Romance languages; etymology; borrowing; definition*

Introducere

Limba română, deși romanică prin structura sa fundamentală, s-a constituit într-un spațiu de interferență lingvistică intensă, în care contactul cu limbi neromanice a jucat un rol esențial în configurarea vocabularului. Un segment relevant al acestui vocabular este reprezentat de lexemele cu sens augmentativ lexical, care exprimă mărimea, intensitatea sau excesul fără a fi rezultatul derivării interne.

Deși majoritatea augmentativelor românești provin din fondul intern sau din limbi romanice, există și un număr important de forme împrumutate din limbi neromanice, în special din germană, turcă, maghiară și slavă. Aceste împrumuturi pot prezenta etimologie directă (o singură sursă) sau etimologie multiplă, atunci când forma românească este rezultatul convergenței mai multor influențe externe.

Româna a fost în contact cu numeroase limbi neromanice: slava veche și limbile slave sudice (în Evul Mediu), turca otomană (secolele XV–XIX), maghiara (în Transilvania), germana (în special în Ardeal și Banat), engleza (în epoca modernă). Aceste contacte au generat împrumuturi lexicale, unele dintre ele având valoare augmentativă.

1. Etimologie directă

Etimologia limbii române reflectă o istorie complexă de contacte lingvistice, în care elemente din limbi neromanice au pătruns în vocabularul românesc încă din perioada formării sale ca idiom romanic independent. Deși limba română își are nucleul în latină vulgară, un procent semnificativ al lexicului provine din limbi ca slava, turca, maghiara etc. — în special prin împrumut direct din aceste limbi în vorbirea populară și ulterior în limbajul uzual și cult. O categorie specială de lexeme sunt cele cu sens augmentativ lexical, adică acele cuvinte care indică o cantitate mare, excesul, intensitatea, care pătrund în limbă ca unități lexicale deja încărcate cu sens augmentativ.

Deşi în lingvistica românească, augmentativul este tratat de regulă ca o categorie a derivării (sufixe precum *-oi*, *-an*), totuși, un segment considerabil de lexic este format din cuvânt-titlu (lexeme bază) împrumutat direct din limbile de contact. Acestea funcționează ca augmentative semantice, unde ideea de mărime sau intensitate nu este adăugată, ci este componenta definitorie a etimonului străin. În loc să creeze un termen nou prin sufixare, româna a adoptat direct din limbile neromanice termeni care posedau deja o încărcătură mare.

Influența limbilor slave asupra limbii române este foarte bine documentată, un număr mare de termeni din vocabularul uzual românesc provine din slavă, ca rezultat al conviețuirii îndelungate a vorbitorilor români cu populații slave din zona Balcanilor. Influența maghiară asupra lexicului românesc este regională, dar semnificativă în zonele Transilvaniei și Banatului, fiind rezultatul contactului istoric cu vorbitori maghiari. Perioada de dominație otomană a contribuit de asemenea la preluarea unor termeni turcești. Etimologia multiplă în limba română este o realitate complexă, pentru

că numeroase lexeme au surse neromanice, care din punct de vedere semantic pot capta sensuri de augmentare ce provin direct din sensurile lor etimologice sau au suferit resemnificări prin contact intercultural. Contactul istoric îndelungat al limbii române cu limbi neromanice (slavă, maghiară, turcă etc.) a permis pătrunderea în lexic, a unor lexeme ce, adesea, nu se supun regulilor de formare a cuvintelor româneşti, dar au dobândit sensuri augmentative.

1.1.Limba bulgară

bolovan „s. m. [... E: bg. *болован*] 3 Bucată mare de pământ sau dintr-o materie oarecare" MDA I, 228; DA, 610-611; DM, 87; DELR; DEX, 123; *broboană* „s. f. [... E: bg. *брьбона*] 2 Picătură mare (de sudoare)" MDA I, 247; DA, 654; DM, 94; DELR; DEX, 131; *ciubăr* „s. n. [... E: bg. *цьбърь*[1]] 1 Vas mare de lemn, cu toarte, având diverse întrebuinţări" MDA I, 417; DA, 487; DM, 149; DEX, 208; *coşie* „s. f. [... E: bg. *кощия*] (Reg; bgm) Vânătoare mare" MDA I, 524; DA, 822[1]; *dropie* „s. f. [... E: bg. *дроплна*] Pasăre mare de stepă cu penajul spatelui galben-ruginiu şi vârful aripilor albe, capul şi gâtul sur, a cărei carne este comestibilă" MDA I, 762; DLR, 1489; DM, 263; DEX, 362; *glavă* „s. f. [... E: bg. *глава*] 2 Cap mare şi prost" MDA I, 1002; DA, 273; *gligan* „s. m. [... E: bg. *глиган*] 2 (Pfm; dep) Om înalt şi prost" MDA I, 1003; DA, 274; DM, 340; DEX, 480; *haplea* „s. m. i. [... E: bg. *хаплю*] 1 (Fam; adesea articulat) Nătărău. 2 Prostănac. 3 (Îf *haplă*) Om mare şi înalt" MDA I, 1041; DA, 357; DM, 354; DEX, 500; *malac, ~ă* „s. m. f. ... E: bg. *малак*] 2 (Dep) Om mare şi leneş" MDA I, 1422; DLR, 61; DEX, 675; *nămete* „s. m. [... E: bg. *намет*] (Mpl) 1 Cantitate mare de zăpadă căzută într-un loc sau îngrămădită de viscol" MDA II, 105; DLR, 91; DM, 530; DEX, 764-765; *stomă* „s. f. [... E: bg. *стомна*] (Olt.) Vas mare de pământ (cu două toarte) în care se păstrează cereale, untură, murături etc." MDA II, 995; DLR, 1650; *turmac, ~ă* „s. m. f. [... E: bg. *турмак*] 4 (Reg) Om înalt şi voinic. 5 (Mun.) Porc gras" MDA II, 1305; DLR, 735; DM, 889; DEX, 1274;

1.2.Limba rusă

cazarmă „s. f. [... E: rs. *казарма*] 1 (Mil) Clădire mare în care sunt cazaţi militari" MDA I, 315; DA, 238; DM, 123; DELR[2]; DEX, 170; *dubas* „s. n. [... E: rs. *дубас*] (Reg) Luntre mare care serveşte la pescuit şi la trecerea de pe un ţărm pe celălalt" MDA I, 764; DLR, 1504; DM, 264; DEX, 363; DELR[3]; *hodilă* „s. f. [... E: rs. *ходили*] (Reg) 1 Obiect mare de care te împiedici. 2 (Lpl) Oase mari (în ciorbă)" MDA I, 1079; DA, 397[4]; *olovancă* „s. f. [... E: rs. *оловянка*] (Îrg) Oală foarte mare" MDA II, 207; DLR, 193; *stacană* „s. f. [... E: rs. *стакан*] (Pfm) 1 Cană[2] (1). 2 Ceaşcă (mare). 3 Pahar mare" MDA II, 969; DLR, 1485-1486; DEX, 1152;

1.3.Limba sârbă

bădan „s. n. [... E: srb. *badan*] 1 Vas mare" MDA I, 174; DA, 412; *bălvan* „s. m. [... E: srb. *balvan*] 1 (Reg) Butuc mare de lemn. 2 Bârnă" (prin Moldova şi Banat) DA, 470; *cârd*[1] „s. n. [... E: srb. *krd*] 1 Grup mare de animale, de păsări, peşti etc. de acelaşi fel, care se află împreună" MDA I, 343; DA, 137-138; DM, 153; DELR; DEX, 179; *dârpină* „s. f. [... E: srb. *drfina*] (Olt) 1-2 Femeie înaltă, voinică (dar leneşă)" MDA I, 610; DLR, 128; *iarc* „s. n. [... E: srb. *jarak*] (Sbm; Ban.) 1 Şanţ mare de hotar" MDA I, 1101; DA, 438; *tamină* „s. f. [... E: srb. *tamnina* „beznă"] (Olt) Pădure mare şi întunecoasă" MDA II, 1154; DLR, 41;

1.4.Vechea slavă

Slava a oferit românei termeni care desemnează nu doar obiecte, ci concepte ale masivităţii.

[1] În Dobrogea;
[2] Rus. *kazarma* (< pol. *kazarma*, germ. *Kasarme* < it. *caserma* < occ. *cazerna*, iniţial „căsuţă pentru un grup de patru soldaţi de gardă" < lat. **quaderna* < *quaterna* < *quaternī* „câte patru" < *quater* „de patru ori", cf. *quattuor* „patru"). Var. *casármă* ← *cazarmă*, infl. de *casă*; var. *casárnie* < magh. *kaszarnya*.
[3] Moldova;
[4] Bucovina;

beznă „s. f. [... E: vsl. *безцна*] 3 întuneric mare” MDA I, 201; DA, 552; DM, 78; DELR[5]; DEX, 111; *cadă* „s. f. [... E: slv. *кадь*] 1 Vas mare din doage, întrebuințat la prepararea vinului, a rachiului etc.” MDA I, 273; DA, 14; DM, 106; DELR; DEX, 144; *corabie* „s. f. [... E: vsl. *коравль*] 1 Vas mare cu pânze, folosit în trecut pentru transport și acțiuni militare” MDA I, 506; DA, 778-779; DM, 186; DELR; DEX, 256; *hobot* „s. n. [... E:vsl. *ховот*] 1 (Trs.; dep) Nas mare și diform” MDA I, 1079; DA, 396; DM, 364; DEX, 521; *ispolin* „s. m. [... E: vsl. *исполинъ*] (Slî) Persoană înaltă și robustă Si: *uriaș*” MDA I, 1168; DA, 905; *jale*[1] „s. f. [... E: slv. *жаль*] 2 (Îvp) Dor mare” MDA I, 1274; DA, 3-4; DLR, 3-4; DM, 434; DEX, 618; *jărăgai* „s. n. [... E: slv. *жєгати*] 2 Foc mare” MDA I, 1277; DA, 9; DLR, 9; DM, 435; DEX, 620; *lăcomie* „s. f. [... E: slv. *лакомиє*] 3 (Îlav) Cu ~ Cu mare poftă” MDA I, 1318; DA, 77; DLR, 295-299; DM, 447; DEX, 637; *năcladă* „s. f. [... E: cf. *cladă,* slv. *накладат*] 1 (Înv) Grămadă mare de lemne pregătite pentru foc. 2 (Mol.) Grămadă mare de lucruri în dezordine” MDA II, 102; DLR, 67; *năduf* „s. n. [... E: slv. **надоухъ*] 4 (Pop) Căldură mare, înnăbușitoare” MDA II, 102; DLR, 75-76; DM, 529; DEX, 764; *pogan, ~ă* „[... E: slv. *поганъ,* mg. *pogány*] 16 *a* (Trs.) Care are mare putere de muncă. 18 *a* (Trs.; Ban.; d. stări, acțiuni, fenomene ale naturii etc.) Intens” MDA II, 443; DLR, 942-943[6]; DM, 636; DRAM, 291; *potop* „s. n. [... E: slv. *номопъ*] 1 Revărsare mare de ape care, după Biblie sau după alte mitologii, a devastat pământul după apariția omului, făcând să piară toate viețuitoarele, cu excepția acelora de pe arca lui Noe” MDA II, 490; DLR, 1150-1151; DM, 648; DEX, 945; *puhoi*[1] „s. n. [... E: slv. *повонь*] 1 Cantitate foarte mare de apă, formată de ploi sau de zăpezile topite, care curge cu repeziciune și forță”; *puhoi*[2] „[... E: *puhoi*[1]] 1 v. i. (D. ape curgătoare) A curge în cantitate mare, năvalnic” MDA II, 592; DLR, 1732-1733; DM, 677; DEX, 988; *stog* „[... E: vsl. *стогъ*] 1 s. n. (Urmat de determinări care arată felul) Grămadă mare de fân, de paie, de snopi de cereale etc. clădită (ordonat), de obicei în formă cilindrică și terminată printr-un vârf conic” MDA II, 994; DLR, 1640; DEX, 1163; *trâmbă* „s. f. [... E: vsl. *трѫва*] 2 (Pop) Bucată mare de pânză sau de stofă (făcută sul)” MDA II, 1266; DLR, 630-631; DEX, 1259; *troian*[1] „s. n. [... E: pbl. Slv. *трoіанъ*] 3 Cantitate mare de zăpadă (adusă de vânt și așezată în formă de valuri sau de dune” MDA II, 1286; DLR, 643-644; DEX, 1267; *velicie* „s. f. [... E: slv. *величиє*] (Slî; rar) 1 Măreție. 2 Preamărire” MDA II, 1451; DLR, 268; *vraf* „s. n. [... E: vsl. *врахъ*] 1 Teanc. 2 Grămadă” MDA II, 1516; DLR, 1166-1167; DEX, 1331; *zăpreaştenie* „s. f. [... E: slv. *запреастение*] (Îvr) Teamă mare” MDA II, 1543; DLR, 89.

1.5.Limba turcă

În perioada fanariotă și în secolele de contact administrativ și militar cu Imperiul Otoman, limba română a absorbit un strat lexical marcat de o anumită greutate semantică. Multe dintre aceste împrumuturi au suferit un proces de extensie semantică spre augmentativ, favorizat de percepția vorbitorilor asupra culturii otomane ca fiind una a opulenței și a forței. Acolo unde româna folosea un termen latin pentru obiectul standard, termenul turc era rezervat pentru varianta „mai mare” sau „mai grea”:

balimez „s. n. [... E: tc. *bal-yeméz*] (Tcî) Tun de calibru mare” MDA I, 160; DM, 65; DEX, 95; *bina* „s. f. [... E: tc. *bina*] 2-3 Clădire (mare) Cf *hardughie*” MDA I, 206; DA, 559; DM, 80; DELR; DEX, 114; *boccea* „s. f. [... E: tc. *bohça*] 1 (Îrg) Șal mare pe care îl purtau femeile pe spate. 2 (Îrg) Basma mare de lână, înfloratǎ” MDA I, 222; DA, 593; DM, 85; DELR[7]; DEX, 121; *buluc* „[... E: tc. *bıllık*] 3-4 s. n. (Pex; iuz; d. obiecte) Număr sau cantitate mare” MDA I, 258; DA, 686; DM, 99; DELR; DEX, 137; *but*[2] „s. n. [... E: tc. *but*] 2 (Pex) Bucată (mare) de carne” MDA I, 266; DA, 709; DL, 304; DM, 103; DELR; DEX, 141; *calpac* „[... E: tc. *kalpak*] (Înv) 1 s. n. Căciulă mare, sferică sau cilindrică, de obicei din piele neagră, tivită cu blană scumpă, pe care o purtau domnul și boierii mai mari (mai târziu și negustorii străini)” MDA I, 281; DA, 54; DM, 109; DELR; DEX, 149; *ceanac* „s. n. [... E: tc. *çanaq*] (Reg) 1 Vas mare de pământ sau de lemn, smălțuit pe dinăuntru, în

[5] s.f. „întuneric mare, de nepătruns; (înv.) abis, hău – ténèbres; (vieilli) abîme” c.1500 (var. bézdnă, Psalt. Hur. 148), var. (Trans.) bâznă. Slavon bezdŭna „abis” < bezŭ „fără” + dŭno „fund”.

[6] Transilvania, prin Banat, prin Bucovina şi prin nordul Moldovei;

[7] Cu sens augmentativ în Oltenia şi Muntenia, cf. DELR;

parte și pe dinafară, în care se ține mâncare pentru mai multe persoane" MDA I, 349; DA, 251-252; DM, 130; DELR[8]; DEX, 182; *chepcea[1]* „s. f. [... E: tc. *kepče*] (Reg) 1 Lingură mare găurită, cu care se ia spuma" MDA I, 373; DA, 334[9]; *chiulaf* „s. n. [... E: tc. *külâh*] (Iuz) 1 Căciulă turcească mare, în jurul căreia se înfășură turbanul" MDA I, 389; DA, 392; DM, 142; DELR; DEX, 198; *cucă[4]* „s. f. [... E: tc. *kuka*] 1 Căciulă mare, împodobită cu pene de struț, purtată la ceremonii de către aga ienicerilor sau de către solaci" MDA I, 562; DA, 945; DM, 202; DEX, 278; *dam[3]* „s. n. [... E: tc. *dam*] 1 (Mun.) Clădire foarte mare" MDA I, 596; DLR, 39; DA, 33; DM, 214; DELR; DEX, 293; *daul[1]* „s. n. [... E: tc. *davul*] (Tcî) Tobă mare cu două membrane, specifică formațiilor de muzică turcească" MDA I, 603; DLR, 85; DA, 66; DELR; *hanger* „s. n. [... E: tc. *hanger*] 2 Cuțit mare" MDA I, 1040; DA, 355; DM, 354; DEX, 500; *haraba* „s. f. [... E: tc. *araba*] (Reg; înv) 1 Căruță mare folosită la transportul de mărfuri și de oameni" MDA I, 1041; DA, 358[10]-359; DM, 354; DEX, 500; *sal[1]* „s. n. [... E: tc. *sal*] Plută mare formată din mai multe plute[1] mici alăturate" MDA II, 746; DLR, 29; DM, 733; DEX, 1071; *tabul* „s. [... E: tc. *tabl, davul*] (Îvr) Tobă mare, folosită în fanfara militară turcească" MDA II, 1147; DLR, 11; *talaz* „s. n. [... E: tc. *talaz*] 1 (Lpl) Val mare stârnit de furtună pe mări și pe oceane" MDA II, 1151; DLR, 30; DM, 844; DEX, 1214; *tânas* „s. n. [... E: tc. *tinaz*] (Reg.) Grămăda mare de grâu" MDA II, 1179; DLR, 322[11]; *teanc[1]* „s. n. [... E: tc. *tenk, (denk)*] 1 (Îvr) Pachet mare (de țesături) Si: *balot*" MDA II, 1187; DLR, 143-144; DM, 851; DEX, 1226; *zaiafet* „s. n. [... E: tc. *ziyafet*] 1 (Pfm) Chef mare (cu lăutari)" MDA II, 1532; DLR, 15; DM, 947; DEX, 1338; *zăgan, ~ă* „[... E: tc. *zagan*] 1 s. m. Vultur mare, cu penajul de culoare neagră-cenușie pe spate, pe coadă și pe aripi, albă-gălbuie pe cap, pe gât și pe piept Si: *vultur bărbos (Gypaëtus barbatus).* 4 *sm* (Reg[12]) Câine mare. 5 *smf* (Reg[13]; dep) Om gras" MDA II, 1539; DLR, 63; DEX, 1340.

1.6.Limba ucraineană

antal „s. n. [... E: ucr. *антал*] (Reg.) 1 Butoi mare de stejar pentru băuturi alcoolice" MDA I, 67; DA, 173-174; DM, 31; DELR[14]; DEX, 49; *balie* „s. f. [... E: ucr. *баля*] (Reg.) Vas mare (rotund sau oval) făcut din doage scurte, în care se spală rufele sau copiii mici" MDA I, 160; DA, 457; DM, 65; DELR[15]; DEX, 95; GL. Muntenia, 29/ 153; *benchet* „s. n. [... E: ucr. *бенкет*] (Îvp) Petrecere mare (cu lăutari și joc)" MDA I, 196; DM, 76; DEX, 109; *hrincă* „s. f. [... E: ucr. *гринка*] 1 Bucată mare de mămăligă (de obicei) jumătate prăjită la foc" MDA I, 1090; DA, 414[16]; DM, 366; DEX, 525; *jolnă* „s. f. [... E: ucr. *жолна*] (Reg.[17]) Umflătură mare la gâtul vitelor" MDA I, 1287; DA, 36; DLR, 36; *macorteț* „s. n. [... E: ucr. *макортетъ* + *-еț*] (Buc.) 1 Vas mare de lut ars, cu fundul îngust și cu gura largă, folosit în gospodărie pentru a pisa usturoi, sămânță de mac etc." MDA I, 1413; DLR, 9; *medelean* „[... E: ucr. *меделян*] 1 s. m. (Mol.) Câine mare" MDA I, 1478; DLR, 344; DM, 489; DEX, 701; *oboroc* „s. n. [... E: ucr. *уборок*] 1 Vas mare de formă cilindrică, larg la gură, făcut de obicei din coajă de tei, care servește ca unitate de măsură pentru cereale sau pentru păstrarea și transportul acestora" MDA II, 185; DLR, 52-53; DM, 553; DEX, 805; *târsă[2]* „s. f. [... E: ucr. тирса] 1 (Reg.[18]) Iarbă (mare) (de munte)" MDA II, 1184; DLR, 350; DEX, 1225.

---

[8]s.n. (Munt., Olt.) „vas mare de pământ sau de lemn pentru păstrarea și pregătirea mâncării sau băuturilor – terrine, jatte, écuelle" 1796 (Lucr. pământ. 25r), var. cenác. Tc. çanak, (dial.) çenak.
[9] În Moldova;
[10] În Moldova;
[11] În Medgidia;
[12] Prin sud-vestul Transilvaniei, cf. DLR;
[13] În Sibiu (Rășinari – Cisnădie), cf. DLR;
[14] s.n. (Mold.) „vas mare de stejar – grand tonneau" 1844 (Asachi, O. I, 348). Ucr. antal (< magh. antalag, átalag, antal) DA (posibil), CADE, SDLR, DEX // și rus antal, pol. antal DA, SDLR.
[15] s.f. (Mold.) „vas mare circular, făcut din doage, pentru spălatul rufelor – auge ou baquet à laver la linge, cuvier" 1905 (Iorga, N. rom. Bas. 230). Ucr. balija < pol. balia < germ. Balje < fr. baille „hârdău, ciubăr" < lat. *bāiula „obiect care poartă ceva" (v. baieră).
[16] Moldova;
[17] Moldova, TDRG3;
[18] Prahova, DLR;

1.7.Limba engleză

big band „s. n. [... E: eg. *big band*] Orchestră mare de jaz, incluzând peste 20 de membri” MDA I, 205; DEX, 113; *big bang* „s. n. [... E: eg. *big bang* (theory)] (Ast) Explozie (ipotetică) mare ce a inițiat expansiunea universului observabil” MDA I, 205; DEX, 113; *boom* „s. n. [... E: eg. *boom*] 2 Creștere rapidă a valorilor pe piață” MDA I, 231; DELR; DEX, 124; *iceberg* „s. n. [... E: eg. *iceberg*] Bloc (enorm) de gheață desprins dintr-o banchiză polară, care plutește pe ocean” MDA I, 1102; *traul* „s. n. [... E: eg. *trawl*] Năvod marin de dimensiuni mari, în formă de sac, destinat pescuitului în larg, în locuri cu mult pește” MDA II, 1261; DLR, 515; DEX, 1258; *treiler* „s. n. [... E: eg. *trailer*] Remorcă cu platformă joasă, de mare capacitate, cu care se transportă obiecte grele” MDA II, 1272; DLR, 580; DEX, 1261;

1.8.Limba germană

fistău „s. n. [... E: ger. *Fäustel*] (Trs.) Ciocan mare cu care se sparg bolovanii de piatră” MDA I, 910; DA, 131; *schiz* „s. n. s. [... E: ger. *Skis*] (Îvr) Cartea de joc cu cea mai mare valoare (la tarot)” MDA II, 808; DLR, 359; *şferhobiță* „s. f. [... E: ger. *schwere Haubitze* „tun greu”] (Buc.) 1 Tun mare” MDA II, 1099; DLR, 79; *șif*[2] „s. n. [... E: ger. *Schiff*] 2 Navă mare” MDA II, 1101; DLR, 90; DEX, 1200; *șneap*[3] „s. n. [... E: ger. *Schnapp*] 2 (Trs.; Olt.) Bucată mare (de pâine, mămăligă etc.)” MDA II, 1109; DLR, 127; *șnep* „s. m. [... E: ger. *Schnepfe*] (Reg[19]) 2 (Orn; șîc ~eap-mare) Fluierar-mare” MDA II, 1109; DLR, 127-128; *știc*[1] „s. n. [... E: ger. *Stock*] (Reg[20]) Filon masiv de minereu” MDA II, 1133; DLR, 227;

1.9.Limba maghiară

Lexemele de origine maghiară cu sens augmentativ sunt ancorate în realitatea concretă, materială și spațială. Maghiara a furnizat românei o serie de termeni care descriu obiecte și ființe.

belșug „s. n. [... E: mg. *böség*] 1 Cantitate mare de bunuri necesare traiului” MDA I, 196; DLR, 541; TDRG3[21]; DM, 76; DEX, 109; *boaghe*[2] „s. f. [... E: mg. *boglya*] 1 (Trs.; Mol.) Căpiță (mare) de fân” MDA I, 219; DA, 584; TDRG3[22]; *copoi*[1] „s. m. [... E: cf. mg. *kopó*] 1 Câine de vânătoare de talie mare” MDA I, 505; DA, 775-776; DM, 186; DEX, 255; *coșarcă* „s. f. [... E: mg. *kosárka*] 3 Coș[3] (1) mare, cu două toarte” MDA I, 523; DA, 817-818[23]; DEX, 263; *cotâng* „s. m. [... E: mg. *katák*] (Reg) 1 Copilandru. 2 Băiețandru. 3 Flăcăiandru. 4 Fecioraș bine făcut” MDA I, 526; DA, 835[24]; DRAM, 120; *dabilă*[2] „s. f. [... E: mg. *debella*] (Trs.; Mol.) 1 Persoană mare, grasă și leneșă, lipsită de inteligență” MDA I, 593; DLR, 18[25]; DA, 22; DM, 213; DEX, 292; *gealău*[2] „s. n. [... E: mg. *gyaló*] Rindea (mare)” MDA I, 980; DA, 242; DM, 330; DEX, 469; *ghiuluș* „s. n. [... E: mg. *gyülés*] (Mgî; rar) 1 Adunare mare” MDA I, 996; DA, 264; *iergălaș* „s. n. [... E: mg. *nyargalás*] 1-2 (Reg[26]) Larmă (mare)” MDA I, 1107; DA, 454; *jăcman* „s. n. [... E: mag. *zsákmány*] 1-2 (Îvr) Jaf (1) (mare)” MDA I, 1276; DA, 2; DLR, 2; *lergălaș* „s. n. [... E: mg. *jargalás*] (Mgm; Trs.) Gălăgie mare Si: *hărmălaie*” MDA I, 1350; DLR, 719[27]; *pălută* „s. f. [... E: mg. *palota*] 1-2 (Trs.) Palat[1] (1-2). 3 (Pex) Casă mare, frumoasă” MDA II, 298; DLR, 260; *telteu* „s. n. [... E: mg. *töltș*] 1 (Trs.) Coș[3] (1) (mare) de nuiele” MDA II, 1196; DLR, 168; *uriaș, ~ă* „[... E: mg. *óriás*] 1 s. m. (În mitologia populară și creștină; mpl) Om de proporții supranaturale” MDA II, 1389; DLR, 332-335; TDRG3[28]; DM, 909; DEX, 1295; *zăvar* „s. n. [... E: mg. *závár*] (Reg.) 1 Lingură mare (de lemn)” MDA II, 1546; DLR, 106[29].

Apelul la împrumuturi din maghiară pentru sensuri augmentative a avut loc din două motive: necesitatea expresivității, pe de o parte, pentru că sufixele românești (*-oaie*, *-oi*) pot avea uneori

[19] Bucovina, Transilvania, Banat şi prin Muntenia (DLR)
[20] Crișcior – Brad (DLR)
[21] ET. magy. *bőség.*
[22] ET. magy. *boglya, baglya* „Schober“.
[23] Mai mult prin Transilvania şi Bucovina; întâlnit (utilizat de pescari) în Turda;
[24] Transilvania de nord;
[25] Prin Transilvania şi prin nordul Moldovei;
[26] Sângiorz-Băi, cf. DA;
[27] Prin nordul Transilvaniei;
[28] ET.magy. *óriás.*
[29] Braşov;

nuanțe peiorative sau ironice, pe când lexemele maghiare sunt neutre sub aspectul ironiei, dar maximale sub aspectul dimensiunii şi bilingvismul istoric, pe de altă parte, întrucât, în Transilvania, contactul strâns a făcut ca termeni care desemnau obiecte mari în maghiară să fie preluați ca atare, fără a mai fi traduși prin derivate românești.

2. Etimologie multiplă

Conceptul de etimologie multiplă, teoretizat fundamental de Al. Graur[30], susține că un cuvânt nu trebuie neapărat să aibă o singură sursă, ci poate fi rezultatul convergenței mai multor influențe care s-au suprapus în conștiința vorbitorilor, consolidând forma și sensul acestuia.

armadă „s. f. [... E: ngr. *ἁρμάδα,* srb. *armada,* mg. *armada,* fr., sp. *armada*] 1 (Înv.; sec. XVIII-XIX) 3 (La spanioli) Flotă de mari proporții" MDA I, 99; DA, 258; DM, 43; DEX, 68; *cabaniță* „s. f. [... E: bg. *кабаница*, srb. *kabanica*] 2 (Ban.; îf *căbăn~)* Suman mare" MDA I, 271; DA, 8; DM, 105; DEX, 143; *chit*[4] „s. m. [... E: vsl. *китъ*, ngr. *κῆτος*] (Zlg; înv) Balenă (*Balaena*)" MDA I, 388; DA, 385; DM, 141-142; DELR; DEX, 198; *claie* „s. f. [... E: bg., srb. *кладния*] 1 Grămadă mare de fân, de snopi de cereale etc., de obicei conică" MDA I, 428; DA, 529-530; DM, 155; DELR; DEX, 211; *crampen* „s. n. [... E: ger. *Krampen,* srb. *kramp*] (Reg[31]) 1 Ciocan mare și ascuțit, pentru scosul pietrelor din pământ" MDA I, 536; DA, 873; DELR; *crifoi* „s. n. [... E: cf. sl. *кроух,* rs., bg. *крух,* srb. *kruh*] (Trs.) Bucată mare" MDA I, 549; DA, 907; *crintă* „s. f. [... E: vsl. *кринца* cf. bg. *киница* „vas", srb. *krinika* „tigaie"] 3 (Reg.[32]) Vas mare din doage sau dintr-un trunchi de copac scobit în care se pun rufele la spălat" MDA I, 550; DA, 909-910; DM, 198; DELR; DEX, 272; *ialoviță* „s. f. [... E: bg. *яловица*, srb. *jalovica*] 1 (Îrg) Vacă mare și grasă" MDA I, 1098; DA, 428-429; DM, 369; DEX, 528; *saxana* „s. f. [... E: tc. *seksane*, cf. scr. *seksana*] 1 s. f. (Îvp) Povară (mare) (pe care o poartă animalele sau oamenii în spinare" MDA II, 763; DLR, 122; DEX, 1078; *șarabană* „s. f. [... E: rs., ucr. *шарабан*] (Mol.) Căruță mare, folosită mai ales la transportul poverilor" MDA II, 1086; DLR, 26; DEX, 1196; *șaran* „s. m. [... E: bg., ucr. шаран, srb. *šaran*] 3 (Pgn) Pește mare" MDA II, 1087; DLR, 27; DEX, 1196; *tâmpină* „s. f. [... E: slv. *тжпанъ*, ngr. *τύμπανον*] 3 (Trs.; dep; îf *tâmpănă*) Burtă mare" MDA II, 1179; DLR, 320; DEX, 1224; *zăbl<u>ă</u>u*[2] „s. m. [... E: mg. *zabáló*] 1 (Mol; Trs) Vlăjgan. 2 (Mol; Trs; prc) Copilandru (1)" MDA II, 1537; DLR, 43-44; DEX, 1340;

Concluzii

Studiul lexemelor cu sens augmentativ de origine neromanică relevă o dinamică complexă a lexicului românesc, în care etimologia multiplă devine o sursă de optimizare a expresivității. Lexemele împrumutate din maghiară, turcă sau slavă transmit idei semantice pentru a exprima dimensiunea hiperbolică. Fenomenul de etimologie multiplă a acționat ca un catalizator. Un cuvânt care a găsit corespondențe sonore sau semantice în mai multe limbi de contact s-a fixat mult mai rapid în uz, sensul său de „mare/masiv" fiind întărit de autoritatea mai multor surse externe.

Cuvintele analizate sunt întâlnite în diverse registre ale limbii. Cele mai multe augmentative împrumutate din limbi neromanice sunt regionalisme, arhaisme, cuvinte utilizate cu precădere în limbajul popular, în limbajul familiar, (popular şi familiar). Regionalismele întâlnite în Oltenia (reflectă o tradiție lexicală bogată, inclusiv în variantă augmentativă informală), în Banat (cuvinte rare sau arhaice, unele similare cu forme larg răspândite astăzi, folosind variante fonetice locale), în Crișana şi Maramureș (forme arhaice utile pentru reconstrucţii lingvistice) – reprezintă forme lexicale neobișnuite pentru limba standard. Cele mai multe regionalisme augmentative sunt întâlnite în

[30] „Am încercat să arăt două lucruri: întâi că ceea ce am numit „etimologie multiplă" este o realitate, deci trebuie adesea să avem în vedere posibilitatea de a găsi mai multe origini pentru un singur cuvânt, și că teoria trebuie luată în considerare si pentru sufixe ; al doilea că, chiar acolo unde mai multe limbi prezintă fapte similare, nu trebuie să desperăm de a descoperi originea exactă a unui element al limbii ; se poate totuşi găsi un mijloc de a distinge ceea ce provine dintr-o limbă şi ceea ce provine dintr-alta, cu condiţia să examinăm istoria cuvintelor în toată complexitatea ei.", Al. Graur, *Etimologii româneşti*, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1963, p. 18;

[31] Transilvania cf. DA, DELR;

[32] Câmpia Ardealului, cf. DA „ciubăr mare ...";

Transilvania şi Moldova, etimologia acestora fiind în general slavă (sau cel puţin o limbă înrudită cu slava) şi denumesc obiecte de uz casnic, produse alimentare, locuinţa etc.

Limba română are un sistem augmentativ hibrid extrem de bogat, unde vorbitorul poate alege între a „crește” un cuvânt prin sufixe sau a folosi un „gigant” lexical gata format dintr-o altă cultură. Această hibridizare face ca româna să fie una dintre cele mai expresive limbi romanice, capabilă să nuanțeze mărimea de la ironia populară la sublimul academic sau la hiperbola mitologică.

BIBLIOGRAPHY:

1. CLRE = *Corpus lexicografic românesc electronic*, es wurde durch den Kreis von Forschern der Abteilung für Lexikologie und Lexikographie des Alexandru-Philippide-Instituts für Rumänische Philologie von der Jassy Filiale der Rumänischen Akademie erstellt: Alina-Mihaela Bursuc, Marius-Radu Clim, Mioara Dragomir, Cristina Florescu, Gabriela Haja, Laura Manea, Mariana Nastasia, Elena Isabelle Tamba, Claudius-Marian Teodorescu, 2021, https://clre.solirom.ro/. (ultima accesare 13 martie 2026).
2. DA = *Dicţionarul limbii române*. Redactat sub egida Academiei Române. Sub conducerea lui Sextil Pușcariu. Tomul I, partea I: A-B, București, Librăriile Socec & Co. și C. Sfetea, 1913 (apărut pe fascicule în 1906-1912); tomul I, partea II: C, București, Tipografia Ziarului „Universul”, 1940; tomul I, partea III, fascicula I: D – *de*, București, „Universul”, Intreprindere Industrială a Statului, 1949; [fascicula II: *De – destina*; șpalt, 1948]; tomul II, partea I: F-I, București, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului. Imprimeria Națională, 1934; tomul II, partea II, fascicula I: J – lacustru, București, Tipografia Ziarului „Universul” S.A., 1937; tomul II, partea II, fascicula II: Ladă – lepădа, București, Tipografia Ziarului „Universul” S.A., 1940; tomul II, partea II, fascicula III: Lepădа – lojniță, București, Tipografia Ziarului „Universul” S.A., 1948; în ediția anastatică digitală, https://dlr1.solirom.ro/. (ultima accesare 13 martie 2026).
3. DELR = Giurgea, Ion, Moroianu, Cristian (coord.) *Dicţionarul etimologic al limbii române,* ediţie online, 2021, ediția digitală, https://delr.lingv.ro/. (ultima accesare 13 martie 2026).
4. DEX = *Dicţionarul explicativ al limbii române*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, (coord. Ion Coteanu, dr. Luiza Seche, dr. Mircea Seche), Editura Univers Enciclopedic Gold, Bucureşti, 2016.
5. DLR = *Dicţionarul limbii române*. Serie nouă. Redactat sub egida Academiei Române. Redactori responsabili: acad. Iorgu Iordan, acad. Alexandru Graur și acad. Ion Coteanu. Din anul 2000, redactori responsabili: acad. Marius Sala și acad. Gheorghe Mihăilă. București, Editura Academiei. Tomul I, partea a 3-a, litera *D* (*D – Deînmulțit*), 2006; tomul I, partea a 4-a, litera *D* (*Deja – Deținere*), 2006; tomul I, partea a 5-a, litera *D* (*Deținut – Discopotiriu*), 2007; tomul I, partea a 6-a, litera *D* (*Discord – Dyke*), 2009; tomul I, partea a 7-a, litera *E* (*E – Erzaț*), 2009; tomul I, partea a 8-a, litera *E* (*Es – Ezredeș*), 2010; tomul III, literele *J*, *K*, *Q*, 2010; tomul IV, litera *L* (*L – Lherzolită*), 2008; tomul V, litera *L* (*Li – Luzulă*), 2008; tomul VI, litera *M*, 1965-1968; tomul VII, partea 1, litera *N*, 1971; Tomul VII, partea a 2-a, litera *O*, 1969; tomul VIII, partea 1, litera *P* (*P – Păzui*), 1972; tomul VIII, partea a 2-a, litera *P* (*Pe – Pînar*), 1974; tomul VIII, partea a 3-a, litera *P* (*Pînă – Pogribanie*), 1977; tomul VIII, partea a 4-a, litera *P* (*Pogrijanie – Presimțire*), 1980; tomul VIII, partea a 5-a, litera *P* (*Presin – Puzzolană*), 1984; tomul IX, litera *R*, 1975; tomul X, partea 1, litera *S* (*S – Sclabuc*), 1986; tomul X, partea a 2-a, litera *S* (*Scladă – Semînțărie*), 1987; tomul X, partea a 3-a, litera *S* (*Semn – Sîveică*), 1990; tomul X, partea a 4-a, litera *S* (*Slab – Sponghios*), 1992; tomul X, partea a 5-a, litera *S* (*Spongiar – Swing*), 1994; tomul XI, partea 1, litera *Ș*, 1978; tomul XI, partea a 2-a, litera *T* (*T – Tocăliță*), 1982; tomul XI, partea a 3-a, litera *T* (*Tocăna – Twist*), 1983; tomul XII, partea I, litera *Ț*, 1994; tomul XII, partea a 2-a, litera *U*, 2002; tomul XIII, partea 1, litera *V* (*V – Veni*), 1997; tomul XIII, partea a 2-a, litera *V* (*Venial – Vizurină*), 2002;

tomul XIII, partea a 3-a, litera *V* (*Vîclă – Vuzum*) și literele *W*, *X*, *Y*, 2005; tomul XIV, litera *Z*, 2000; în ediția anastatică digitală, https://dlr1.solirom.ro/. (ultima accesare 13 martie 2026).
6. DM = *Dicţionarul limbii române moderne*. Academia Republicii Populare Române. Institutul de Lingvistică din Bucureşti. [Sub direcţia prof. univ. D. Macrea], Editura Academiei Republicii Populare Române, Bucureşti, 1958; în ediția anastatică digitală, https://dm.solirom.ro/. (ultima accesare 13 martie 2026).
7. DRAM = Dorin Ștef, *Dicţionar de regionalisme şi arhaisme din judeţul Maramureş*, Ediţia a III-a (revăzută şi adăugită), Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2021.
8. GL. Muntenia = Maria Marin, Iulia Mărgărit, *Glosar dialectal. Muntenia*, Academia Română, Institutul de Fonetică şi Dialectologie „Al. Rosetti", Editura Academiei Române, Bucureşti, 1999.
9. MDA = Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti", *Mic dicţionar academic*, vol. I A-*Me*, vol. II *Mi*-Z, ediția a II-a, Editura Univers Enciclopedic Gold, Bucureşti, 2010.
10. TDRG^3 = H. Tiktin, *Rumänisch-Deutsches Wörterbuch (Dicţionar român-german)*, ediția a treia, revăzută și adăugită de Paul Miron și Elsa Lüder, vol. I-III überarbeitete und ergänzte Auflage von Paul Miron und Elsa Lüder. Band I–III. Cluj-Napoca, Clusium, 2000, 2003, 2005; în ediția digitală, https://tdrg.solirom.ro/. (ultima accesare 13 martie 2026).
11. Graur, Alexandru, *Etimologii româneşti*, Editura Academiei Republicii Populare Române, 1963.

SEMANTIC ASPECTS OF POLYSEMANTISM IN THE LEXICON OF MINERALOGY

Maria-Cristina Bogdan (Surdilă)
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *Scientific language is, by definition, a system of signs that strives for absolute precision. In mineralogy, as in other exact sciences, terminological unity is essential for communication between specialists. However, polysemanticism - the ability of a term to carry more than one meaning - persists as an inevitable linguistic phenomenon, being the result of the evolution of knowledge and conceptual borrowings. Although the scientific ideal aims for biunivocality (a single term for a single concept), the historical evolution of mineralogy and the intersection with other earth sciences generate phenomena of polysemy that require rigorous management by defining the context.*
Polysemy, although often considered a false homonymy or a linguistic accident from the traditional perspective of internal (prescriptive) terminologies, gained legitimacy and experienced conceptual development with the affirmation of external (descriptive) terminology.

Keywords: *semantics*; *polysemanticism; mineralogy; scientific terminology; context.*

Dinamicile sociale contemporane au impus o transgresare a frontierelor disciplinare, facilitând atât colaborarea interprofesională în cadrul echipelor de specialiști, cât și democratizarea accesului la cunoaștere. În acest context al „societății informaționale", imperativul actualizării constante cu progresele științifice devine o necesitate nu doar pentru experți, ci și pentru publicul larg.[1]

Expansiunea domeniilor interdisciplinare a condus la o atenuare a barierelor terminologice, facilitând migrarea liberă a conceptelor între diverse arii de studiu. Astfel, noua terminologie adoptă o perspectivă integratoare, repoziționând limbajele specializate într-un continuum comunicațional ce favorizează polisemia controlată ca instrument de interpretare a realităților complexe.

Limbajul științific este, prin definiție, un sistem de semne care tinde spre precizie absolută. În mineralogie, ca și în alte științe exacte, unitatea terminologică este esențială pentru comunicarea între specialiști. Totuși, *polisemantismul* - capacitatea unui termen de a purta mai multe semnificații - persistă ca un fenomen lingvistic inevitabil, fiind rezultatul evoluției cunoașterii și al împrumuturilor conceptuale. Deși idealul științific vizează biunivocitatea (un singur termen pentru un singur concept), evoluția istorică a mineralogiei și intersecția cu alte științe ale pământului generează fenomene de polisemie care necesită o gestionare riguroasă prin definirea contextului.

Polisemia, deși adesea considerată o *falsă omonimie* sau un *accident lingvistic* din perspectiva tradițională a terminologiilor interne (prescriptive), a căpătat legitimitate și a cunoscut o dezvoltare conceptuală odată cu afirmarea terminologiei externe (descriptive). Această evoluție recunoaște că termenul nu este fundamental diferit de cuvântul din limba comună, fiind susceptibil la polisemie prin procesul de migrare terminologică. Fenomenul implică transferul termenilor fie între limbaje specializate distincte, fie între un limbaj specializat și lexicul comun (în ambele direcții), generând astfel două tipuri majore de polisemie: *polisemia internă* și *polisemia externă*.

1. Polisemie internă

1.1.Polisemie intradomenială

Polisemia intradomenială (sau polisemie internă) este un fenomen semantic care descrie situația în care un termen își dezvoltă sensuri adiționale sau conotații noi, rămânând totuși în cadrul aceluiași domeniu specializat de cunoaștere (sau în ramuri diferite lui).

[1] A. Bidu-Vrănceanu 2007: 23, 24 *vorbeste despre rolul important al lingvisticii* in acest tip de terminologie.

O cauză fundamentală a polisemiei interne (intradomeniale), în cadrul unui limbaj de specialitate, este evoluția științei și a terminologiei sale asociate. Acest fenomen are loc prin schimbarea conceptului, termenii care inițial denumeau o anumită realitate sau un concept specific sunt ulterior adaptați pentru a desemna un concept nou sau diferit. Procesul nu implică ștergerea sensului original; ambele semnificații (cea veche și cea nouă) coexistă în cadrul aceluiași domeniu științific.

Polisemia intradomenială în mineralogie apare atunci când un singur termen desemnează concepte distincte, dar înrudite logic, în interiorul aceleiași discipline. Deși terminologia științifică tinde spre monosemie (un termen = un concept), dinamica cercetării impune adesea extinderi de sens.

Dacă ne referim la denumirile de minerale, majoritatea termenilor și-au extins înțelesul denumind atât minerale, cât și varietăți ale acestora. Termeni care pot desemna o specie minerală specifică sau o întreagă familie de minerale cu proprietăți similare: *oxid* - „1. Compus al oxigenului cu alt element chimic."(MDA, II, 241); 2. Oxid de calciu = var nestins; 3.Oxid de carbon = Gaz toxic, incolor și inodor care ia naștere din arderile incomplete ale cărbunilor;

„În cadrul studiului lor, cercetătorii și-au concentrat atenția asupra mecanismelor de formare a depozitelor de *oxid de fier* apatit." (https://stiintasitehnica.com/potentiale-resurse-de-pamanturi-rare-in-vulcanii-stinsi/, 04.10.2024).

hidroxid - „1. Compus chimic anorganic a cărui moleculă conține în structura sa una sau mai multe grupe hidroxil." (MDA, I, 1069); 2. *Hidroxid de aluminiu* 3. *Hidroxid de sodiu* = sodă caustică; 4. *Hidroxid de fier.*

„Activitățile umane emit nenumărate tipuri de poluanți în aer, iar fără o moleculă numită *hidroxid* (OH) mulți dintre acești poluanți ar continua să se agrege în atmosferă." (https://www.descopera.ro/stiinta/20350584-oamenii-de-stiinta-au-aflat-cum-se-curata-singura-atmosfera-pamantului, 11 aprilie 2023); „O resursă valoroasă a României este zăcământul de brucit – *hidroxid de magneziu* – de la Budureasa, în județul Bihor, despre care scrie în Strategia mineralelor neenergetice, și care e subliniată și de Ștefan Marincea." (https://romania.europalibera.org/a/minerale-critice-strategice-pamanturi-rare-romania-strategie-resurse-subsor/33337194.html, 9 martie 2025).

Termenul *cuarț* desemnează atât clasa mineralogică generală, cât și varietatea comună, spre deosebire de varietățile precum *ametistul* sau *citrinul* (1. Bioxid natural de siliciu, care se găsește în roci în stare neconsolidată (ca nisip) sau în formă de cristale hexagonale, transparente și incolore (în stare pură) sau diferit colorate (când conțin și substanțe străine), utilizat în tehnică, în industria optică, în industria materialelor refractare, la bijuterii etc. 2. „Varietate de cuarț." - DEX, 2016; „cuarț lăptos", „cuarț industrial"). În prezent, termenul *cuarț* nu se referă doar la specia minerală fundamentală, ci și la numeroasele sale varietăți și polimorfi care au denumiri distincte, dar păstrează sensul primar de bioxid de siliciu. „O carieră din Valea Jiului a fost locul de unde s-a extras *cuarț* pentru cristalele care împodobesc Casa Poporului." (https://adevarul.ro/stiri-locale/hunedoara/locul-din-romania-de-unde-provin-podoabele-de-2154612.html, 10.03.2022).

Astfel, termenul *cuarț* a evoluat de la o descriere fizică vagă la o definiție chimică precisă, care, prin progresul științific, a generat o întreagă familie de termeni sub umbrela sa, demonstrând polisemia intradomenială.

În mineralogie, un nume poate avea un sens larg (științific) și unul restrâns (gemologic sau descriptiv): *corindon,* în sens larg, este specie minerală „ Oxid natural de aluminiu, foarte dur, de obicei de culoare albastru sau galben, folosit ca pietre prețioase sau ca abraziv pentru șlefuire." (MDA, I, 511), în contexte specifice, sensul se nuanțează pentru a exclude varietățile nobile (*rubin, safir*) sau pentru a include forme tehnice (*corindon sintetic*). „Spre exemplu, *rubinul* este varietatea roşie a mineralului *corindon* (oxidul de aluminiu)." (https://www.descopera.ro/natura/16728257-comorile-din-adancul-pamantului-si-povestile-lor-fascinante-tot-ce-trebuie-sa-stii-despre-pietrele-pretioase, 5 mai 2018).

Polisemia intradomenială în mineralogie nu indică o imprecizie a limbajului, ci reflectă caracterul multidimensional al obiectului de studiu. Acest fenomen de ramificație semantică se manifestă acut

în domeniile aflate într-o expansiune rapidă, variațiile de sens corelate cu inovațiile de ultimă oră cristalizându-se cu o celeritate remarcabilă.[2]

1.2.Polisemia interdomenială

În mineralogie apare atunci când un termen tehnic circulă în mai multe domenii de specialitate înrudite, păstrându-și forma, dar adaptându-și sensul conform specificului fiecărei discipline. Acest fenomen reflectă natura interdisciplinară a mineralogiei, aflată la intersecția cu chimia, fizica, industria și arta.

„În cercetarea lingvistică actuală, de multe ori, discipline diverse intervin în investigarea aceluiași obiect de cercetare sau oameni de știință, cu dublă sau multiplă specializare au o mobilitate particulară între domenii [...]. Interfața lingvistică a acestei realități științifice este migrarea termenilor științifici de la un domeniu la altul.”[3]

În terminologia mineralogiei, anumiți termeni sunt afectați de acest fenomen de polisemie interdomenială.

Conform tezei susținute de F. Gaudin (2003: 167), fenomenul polisemiei terminologice se cristalizează cu precădere în jurul unităților lexicale cu un pronunțat caracter pluridomenial, aceastea migrând transdisciplinar fără a-și pierde relevanța. Fenomenul polisemiei rezultă adesea din migrarea terminologică[4] realizată prin mecanismul împrumutului, proces ce facilitează transferul conceptelor către alte arii de specialitate sub forma unei transpoziții directe.[5]

În MDA, termenul *cristal* este în polisemie interdomenială cu termenul *cristal* utilizat în fizică și în industrie: 1. Substanță minerală solidă cu o structură internă regulată, sub forma unor poliedre. 2. (Pan) Forme geometrice pe care le ia apa sau alte lichide când încep să înghețe. 3. (Îs) ~ *de stâncă* Varietate de cuarț transparentă, incoloră, folosită în industria optică, radiotehnică sau ca piatră semiprețioasă. 4**.** Sticlă, fabricată special, incoloră, transparentă, care refractează puternic lumina, folosită la fabricarea lentilelor și a unor obiecte de lux. 5. Obiect fabricat din cristal. 6. (Atm; înv; șîs) ~*ul ochiului* Cristalin. 7. (Îs) ~*e lichide* Substanțe mezoforme folosite la realizarea unor dispozitive optoelectronice de afișare. (MDA, I, 551). „Goana după *cristale* a ajuns și în România, unde acestea sunt promovate de vedete sau sunt vândute de companii care își fac reclamă în presă.” (https://ziare.com/cristale/industrie-bunastare-abuzuri-minerale-pietre-muncitori-sanatate-1880390, 07 iulie 2024).

Termenul *agat* (*agată*) este utilizat în terminologia mineralogică, dar și în terminologia chimică, în poligrafie și artă: *agat* „1. Varietate cristalină de silice, cu benzi divers colorate, folosită ca piatră semiprețioasă.” (MDA, I, 26); 2.„Varietate cristalină de silice, cu benzi divers colorate, folosită ca piatră semiprețioasă.” (DEX, 2016); 3. (poligr.) – „(În forma *agata*) Litera cu corpul de 5,16 puncte tipografice” (DEX, 2016); 4. (chim.) – „Varietate fin cristalină de silice (SiO_2)” (DE); (arta) – “Varietate de cuarț translucid, format din benzi plane, concentrice sau cu contur neregulat, purtând diverse denumiri, după colorit: crisopraz (verde), cornalină, heliotrop (roșu), safirină (albastru), sardonix (portocaliu), calcedonie (alb), obsidiană (negru). Folosit ca piatră semiprețioasă pentru sigilii și piese de podoabă. Grecii și romanii au gravat agata atât sub formă de camee, cât și de intalie, ce vor fi imitate cu predilecție în Renaștere. În sec. 18, din agată se confecționează obiecte de veselă și casete. Agate renumite sunt: cupa Ptolemeilor – agată orientală cu scene în basorelief, reprezentând o bacanală (Paris, Bibliothèque Nationale), cameea “Gonzaga” din sec. 3–2 î.H. (Sankt Petersburg,

[2] Cl. Bedard 1988 consideră că „O imprecizie inițială a uzajului termenilor este inevitabilă, dar devine cronică in anumite domenii in evoluție rapidă, unde anumiți termeni se fixează mai rapid decat alții. Amplitudinea acestor fenomene depinde mai ales de intensitatea schimbărilor.”

[3] Alice Toma, *Interdisciplinaritate şi terminologie matematică: termeni migratori,* publicat în volumul *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale* (Actele Colocviului Catedrei de Limba Română, 22–23 noiembrie 2004), coordonat de Gabriela Pană Dindelegan la Editura Universității din București, 2005, p. 393.

[4] A. Toma (2000: 100-101) susține că plurivalența terminologică este produsul migrării conceptelor între diverse arii ale cunoașterii. Autorul nuanțează însă acest proces, distingând între diversificarea de tip polisemantic, definită prin menținerea unor nuclee de semnificație comune, și deriva omonimică, marcată de o ruptură semantică radicală sau de adiția unor sensuri lipsite de contiguitate cu accepțiile originare.

[5] Acest tip de polisemie interdomenială este adesea adus in discuție in terminologia externă (M. Bouveret 1998: 11, H. Bejoint si Ph. Thoiron : 14, M. Slodzian 2000 : 75, M.T. Cabre 1998: 187, 2000a : 13, 2000c : 35, 2002 : 6, 7, A. Toma 2000 : 100 s.a.).

Muzeul Ermitaj), o cornalină semnată Michelangelo (Paris, Bibliothèque Nationale), un sardonix de 5 kg reprezentând "Apoteoza lui Napoleon, după un desen de Dominique Ingres (Paris, Bibliothèque Nationale), cameea "Orghidan" – un sardonix roman din sec. 3, reprezentând o apoteoză imperială (Bucuresti, Muzeul National de Istorie)" etc.[…] (D. Art., p. 16).

„*Agatul* este o rocă alcătuită preponderent din silice criptocristalină, care se caracterizează prin finețea și multitudinea de varietăți de culori." (https://www.sabion.ro/agat-totul-despre-piatra-semipretioasa/, 9 martie 2021); „*Agatul* este o piatră semipreţioasă" (https://www.sabion.ro/agat-totul-despre-piatra-semipretioasa/).

Termenul *alexandrit* este utilizat atât în mineralogie, cât și în chimie și artă:

alexandrit: (min) „1. Varietate de crisoberil, de culoare verde, folosită ca piatră prețioasă." (MDA, I, 41); 2. (chim.) – „$Be[Al_2O_4] + Cr$"[6]; 3. (artă) – "Sticlă obținută în Anglia, la începutul sec.20, de Thomas Webb III (1865–1925) și de fabrica Stevens and Williams Ltd., prin încălzirea treptată a piesei, astfel încât cea mai mare parte să fie colorată în galben-chihlimbar, iar spre extremități, în albastru sau roșu. Uneori se îndepărtează stratul de culoare pentru a lăsa să apară un motiv detașat pe fondul galben." (D. Art., p. 22): „*Alexandritul* pare una dintre acele nestemate despre care vorbesc poveștile: o piatră ce își schimbă culoarea. Cristalele de *alexandrit* prezintă nuanţe diferite, în funcţie de felul în care sunt luminate." (https://www.descopera.ro/cultura/8866715-busola-vikingilor-si-alte-nestemate-mai-putin-cunoscute, 15 octombrie 2011).

Termenul *safir* este utilizat în domeniul mineralogiei si în domeniul industriei textile: *safir* „1. Varietate de corindon de culoare albastră, transparentă, folosită ca piatră prețioasă. 2**.** Varietate de blană de nurcă de culoare albăstrie." (MDA, II, 745).

Termenul *zăcământ*, din mineralogie, ilustrează trecerea de la descrierea geologică la cea utilitară și este în polisemie interdomenială cu industria și economia: *zăcământ* „1. Acumulare naturală de substanțe minerale utile, cu forme și dimensiuni variate." (DEX, 2016); 2. (Industrie, economie) - „zăcăminte de petrol, de sare etc.". (MDA, II, 1538).

„Cel mai mare *zăcământ* de gaze descoperit pe teritoriul României este în județele Buzău și Brăila." (https://romania.europalibera.org/a/gaze-caragele-incalzire-lemne/32008946.html, 29 august 2022); „*Zăcămintele* de cupru sunt estimate şi ele la 900 de milioane de tone, la o concentraţie de minimum 16% cupru curat; la preţul de 400 de euro pe tonă, ar reprezenta 51,7 miliarde de euro." (https://www.libertatea.ro/stiri/avem-zacaminte-minerale-valoare-de-7348-miliarde-de-euro-ce-facem-cu-ele-1943828, 24 august 2017).

Mineralogia este o știință interdisciplinară care se află la intersecția dintre geologie, chimie și fizică, având aplicații extinse în domenii moderne precum medicina, protecția mediului și explorarea spațială.

Polisemia interdomenială în mineralogie nu este un defect al limbajului, ci o consecință a evoluției interdisciplinare a științei. Recunoașterea acestui fenomen permite o mai bună organizare a resurselor terminologice și o traducere tehnică mai precisă. Utilizarea modelelor computaționale pentru detectarea ambiguității în corpusuri specializate confirmă necesitatea unor definiții flexibile, adaptate contextului de referință.

2. Polisemie externă

Polisemia extradomenială (sau polisemia ca urmare a migrării termenilor specializaţi spre limba comună) este studiată în lucrările de specialitate si sub numele de polisemie externă[7] sau dinamică semantică[8] și se manifestă în momentul în care termenii trec dincolo de domeniul lor, în relaţie cu limba comună, care, accidental, îi poate pune în relaţie si cu alte terminologii, interesând „utilizările concrete ale termenilor în texte cu grad inferior de specializare sau chiar comunicarea obișnuită."[9]

[6] Virgil Ianovici, Victoria Stiopol, Emil Constantinescu, *Mineralogie,* Editura Didactică și Pedagogică, Bucuresti, 1979, p. 232.
[7] A.Bidu-Vrănceanu 2007: 112.
[8] A. Bidu-Vrănceanu 1990: 39-34; 1993 : 63-87; 2003 : 291-298 ; A. Stoichiţoiu-Ichim 2001-b: 12-14; 2006: 11-17. In lingvistica europeană fenomenul mai este semnalat si sub denumirea de neologie semantică (M.F. Mortureux 1997: 117-120), schimbare de sens sau tropi (V. Nyckees 1998: 105-133; A. Lehmann si F. Martin-Berthet 1998: 78-90), evoluția sensului (A. Nicklas-Salminen 2003: 159-165) sau, la modul general, de conotaţii (B. Spillner 1994: 53).
[9] A.Bidu-Vrănceanu 2007: 112

Din perspectivă terminologică, procesul analizat de A. Bidu-Vrănceanu (2007) poate fi definit drept o reconfigurare semantică a unităților lexicale specializate în momentul transpunerii lor în discursul non-științific. Procesul de migrare a termenilor dinspre sferele tehnico-științifice către uzul general (determinologizarea) este definit de Angela Bidu-Vrănceanu ca o traiectorie regresivă față de monosemia denotativă inițială.

3. Polisemia extradomenială

Se defineste ca tip de polisemie ce se manifestă in afara domeniilor specializate, ca urmare a migrării termenilor spre limba comună.[10]

În terminologia mineralogică, polisemia externă (numită și polisemie extradomenială) reprezintă fenomenul prin care un termen tehnic trece din sfera strictă a științei în limbajul comun sau în alte domenii non-științifice, dobândind sensuri noi, adesea metaforice sau simplificate.

Spre deosebire de polisemia interdomenială (unde termenul circulă între două științe, de exemplu Mineralogie și Chimie), cea externă marchează relația dintre știință și societate.

Acest fenomen are loc, de cele mai multe ori, prin metaforizare sau extensie de sens, plecând de la proprietățile fizice ale mineralelor.

Spre exemplu, termenul *clivaj* dezvoltă două sensuri: **un sens științific**, mineralogic „Proprietate a unor minerale și roci de a se desface în plăci sau în lame după suprafețe plane.”(„ Spărtura este caracteristică tuturor mineralelor care nu prezintă clivaj”[11]), dar și **un sens extern** (social/politic) „(Fig) Distincție între două grupuri pe baza anumitor criterii.” (MDA, I, 437), sens ce indică o ruptură, divergență sau separare netă între două grupuri de opinii, partide sau clase sociale (ex: „clivaj ideologic”) „discursul public din mass-media a acreditat ideea apariţiei unui *clivaj social*” (https://adevarul.ro/blogurile-adevarul/romanii-sustin-exploatarea-resurselor, 04.12.2013).

O analiză detaliată a termenului *aur* dezvăluie o etimologie latină solidă și o evoluție semantică bogată, de la denotația chimică la conotații culturale și simbolice profunde. Termenul prezintă o polisemie semnificativă, dezvoltată prin migrarea de la sensul denotativ de bază către utilizări figurate (polisemie extradomenială). Cu sens denotativ, termenul denumește un mineral/element chimic - „Metal prețios de culoare galbenă, strălucitoare, foarte maleabil și foarte ductil, rareori bine cristalizat, folosit la fabricarea obiectelor de podoabă și de artă, a monedelor.” (MDA, I, 129). „Munții din nordul județului Hunedoara, delimitați de apele Mureșului, sunt bogați în zăcăminte de *aur, argint și cupru*” (https://adevarul.ro/stiri-interne/meteo/fenomen-uluitor-surprins-in-muntii-metaliferi-2366118.html, 15 martie 2026).

Sensurile axiologice ale cuvântului (conotative și figurate) extind conceptul de *aur* la valoare abstractă, puritate și excelență: cuvântul devine o *metaforă a valorii,* ce desemnează, prin figură de stil, „un lucru de o valoare excepțională, de o calitate superioară sau o persoană cu calități morale deosebite.” În sintagmele „*vârsta de aur*” sau „*epoca de aur*” termenul este folosit pentru a descrie o perioadă de prosperitate sau fericire, desemnând prosperitatea sau epoca. „Putem identifica o „vârstă de aur“ a presei” (https://romanialiterara.com/2019/06/alexandru-lazescu-presa-romaneasca-romantism-postromantism-indecenta-si-declin/). Expresia apare și în titlul unei poezii scrise de Nichita Stănescu „Vârsta de aur a dragostei”; *„Fake News în Epoca de Aur* - o istorie personală a comunismului românesc” (https://www.viataromaneasca.eu/revista/2020/08/ioan-t-morar-fake-news-in-epoca-de-aur/).

Sensuri conotative ale termenului aur redau și expresiile *inimă de aur* „bun sau milos” sau *gură de aur* „ persoană care vorbește mult și frumos, convingător” (referindu-se la Sfântul Ioan Gură de Aur) ce ilustrează calități umane, precum generozitatea, bunătatea sau elocvența excepțională, „mare dascăl şi luminător al lumii, Sfântul Ierarh Ioan Gură de Aur” (https://ziarullumina.ro/teologie-si-spiritualitate/sinaxar/sfantul-ierarh-ioan-gura-de-aur-arhiepiscopul-constantinopolului-si-mama-sa-

[10] Descrisă de I. Meyer si K. Mackintosh (2000:209), cea care reflectă implicaţiile determinologizării asupra limbii generale: Determinologizarea este din această perspectivă *„un mouvement dont le point de depart est le sens terminologique fixe dans un domaine particulier et l'arrivee un sens voisin mais plus etire dans la langue generale; les mots determinologises relevent d'extensions figurees du sens terminologique d'origine.”*

[11] Doru –Toader Juravle, *Geologie generală*, Ed. Steff, Iași, 2015, p. 68.

sfanta-antuza, 13 nov 2025), iar în expresia *Fie-ți gura de aur!* semnifică „Să se împlinească prevestirea ta favorabilă.” (MDA, I, 129). Expresia *a înota în aur* semnifică *a fi foarte bogat*. Sintagma *nunta de aur* este utilizată pentru a desemna „aniversarea a 50 de ani de la căsătorie”: „600 de familii au aniversat sâmbătă *Nunta de aur*, la împlinirea a 50 de ani de la căsătoria” (https://agerpres.ro/social/2025/05/10/iasi-dupa-50-de-ani-600-de-familii-au-rememorat-bucuria-si-emotiile-din-ziua-casatoriei-la-nunta-de). În Moldova și Bucovina, cuvântul apare în expresia *cruce de aur, o „*exclamație de apărare împotriva diavolului, când se rostește numele lui.”(MDA, I, 129). Expresia populară *timpul e aur* are valoare temporală și subliniază importanța și valoarea inestimabilă a timpului. Termenul aur intră în componența unor substantive compuse, dezvoltând sensuri rezultate din asemănarea cu realitatea: *Aur alb* („apa folosită ca izvor de energie”); *Aur negru* („cărbune de pământ sau (mai rar) țiței, considerate ca surse de energie.”); *Aur verde* („pădurea ca bogăție vegetală.”) (DEX, 2016): „Pădurile sunt aurul verde al României” (https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/klaus-iohannis-padurile-sunt-aurul-verde-al-romaniei-trebuie-protejate-si-inmultite-este-inadmisibil-sa-mai-avem-taieri-ilegale, 06.03.2020); „Povestea aurului negru care a schimbat Valea Jiului.” (https://adevarul.ro/stiri-locale/hunedoara/povestea-aurului-negru-care-a-schimbat-valea, 22.12.2021).

Termenul aur apare și în proverbe românești: *Aurul și în glod strălucește* proverb ce semnifică că „omul cel bun, omul de valoare se cunoaște, în orice treaptă a societății s-ar afla”; *aurul nu se unește nici cu fierul, nici cu oțelul*, adică „cei buni, cu cei răi și cu cei proști”; *aurul în foc se-ncearcă; aurul este ochiul dracului; nu tot ce lucește este aur*; *aurul deschide raiul*; *a mânca aur cu lingura* „a fi cheltuitor fără pereche”.[12]

Cuvântul *aur* în presa românească apare în două contexte majore: cel literar/metaforic (referitor la metalul prețios) și cel politic/actual (referitor la partidul AUR - Alianța pentru Unirea Românilor): „Numele-i e înrudit cu lumina, iar expresii precum: "inimă de aur”, "mâini de aur”, "nuntă de aur”, "parcă a avut gura aurită” sau numele Sf. Ioan Gură de aur arată că *aurul* este sinonim cu desăvârșirea.” (https://www.romania-actualitati.ro/galerie/aurul-materia-divina-id31164.html, 8 noiembrie 2011); „Alianța pentru Unirea Românilor (AUR) a avut cel mai mult de câștigat” (https://romania.europalibera.org/a/aur-locul-2-in-sondaje-partid-anti-certificat, 03 iaanuarie 2022).

Analizând polisemia termenului *cărbune*, observăm o tranziție interesantă: de la resursă energetică de bază la simbol al poluării sau, dimpotrivă, la material tehnologic avansat. În mineralogie și petrografie, cărbunele este o „rocă amorfă, de culoare gălbuie, brună până la neagră, friabilă, formată prin îmbogățirea în carbon (în lipsa oxigenului din aer) a resturilor unor plante din epoci geologice îndepărtate și folosită drept combustibil și ca materie primă în industria chimică și în metalurgie.”„ Una dintre cele mai vechi mine de cărbune din România a ajuns la capătul existenței sale de aproape două secole.” (https://adevarul.ro/stiri-interne/societate/finalul-controversat-al-vechilor-mine-de-carbune, 16.12.2025). Prin transfer de sens, termenul a migrat spre alte domenii/sfere, generând sensuri noi în funcție de utilitate. În medicină și farmacie, termenul este numit *antrax*, iar sintagma *cărbune activ* nu se referă la roca brută, ci la un produs procesat (adesea din coajă de nucă de cocos sau lemn) utilizat pentru proprietățile sale de adsorbție în tratarea intoxicațiilor sau în filtrele de apă, „ cărbune cu o structură poroasă și cu o mare capacitate de reținere, prin adsorbție, a gazelor, a vaporilor etc”, „Cărbune activ este cărbunele obținut prin încălzirea la temperaturi mari” (https://www.drmax.ro/carbune-activ-60-capsule-dvr-pharm, 05.03.2023). În artă și desen, termenul denumește un „creion negru, obținut dintr-un lemn de esență foarte moale, carbonizat, folosit la desen, crochiuri, schițe etc.”, „ desene în cărbune și tuș” (https://curatorial.ro/arta/peisaje-de-iarna-un-portret-al-lui-alecsandri-realizat-de-aman-si-desene-in-carbune-si-tus-in-licitatie-la-casa-alis, 17 noiembrie 2022). În domeniul socio-economiei, în contextul *Green Deal*[13], termenul a devenit o metonimie pentru energiile "murdare" sau depășite (ex:

[12] Ion Cuceu, *Dicționarul proverbelor românești*, 2008, Ed. Litera internațional, p. 42.

[13] Pactul Verde European (European Green Deal) este strategia ambițioasă a UE de a deveni primul continent neutru climatic până în 2050, transformând Uniunea într-o economie modernă, competitivă și eficientă din punctul de vedere al resurselor.

„economie bazată pe cărbune”). În zoologie, cuvântul apare în sintagma *cărbune emfizematos*, „ Boală infecțioasă acută a rumegătoarelor, în special a bovinelor, provocată de bacteria *Clostridium chauvoei* și care se manifestă prin apariția, în mușchi, a unor tumori infiltrate cu gaze.”, „Un pericol real este reprezentat de *antrax* (cunoscută și sub numele de dalac, buba neagră, cărbune emfizematos)” (https://arges.dsvsa.ro/masuri-privind-protectia-animalelor-in-timpul-inundatiilor, 27.09.2024).

De asemenea, cuvântul *cărbune* apare în numeroase expresii cu sens metaforic: *a sta pe cărbuni aprinși* „a fi foarte nerăbdător”; *l-au bătut cărbunii în cap* se spune despre un om beat; *a cumpăra cărbuni de la faur* „ a cumpăra ceva scump la mâna a doua.” (MDA, I, 330).

În cazul termenului *smarald*, asistăm la o polisemie extradomenială generată de transferul acestuia din terminologia gemologică unde denumește o „ varietate de beril de culoare verde, foarte transparentă, folosită ca piatră prețioasă.” (MDA, II, 914), „smaraldul face parte din „coroana” pietrelor prețioase” (https://www.sabion.ro/smaraldul/), în limbaje specializate divergente. Astfel, prin mecanismul extensiei semantice, lexemul dobândește noi accepții: în medicină (ex. tăietură în smarald pentru anumite incizii sau referințe patologice), în botanică și zoologie (pentru a desemna varietăți specifice prin epitetul cromatic) - „Mai este numită și șopârla de smarald.” (https://ziarulnatiunea.ro/2024/11/19/gusterul-lacerta-viridis-sau-soparla-de-smarald-a-romaniei/) sau în estetica industrială (ca standard de culoare). Această circulație transdisciplinară confirmă teza conform căreia un termen își poate multiplica semnificatul fără a-și pierde identitatea formală, generând un continuum semantic între domeniul sursă și cel receptor. O unitate pluridomenială (conform terminologiei lui F. Gaudin), care funcționează simultan în mai multe sisteme de referință.

Migrarea termenului smarald către domeniile heraldicii și simbolisticii reprezintă o extindere a polisemiei extradomeniale prin mecanisme de abstactizare și codificare.

În heraldică, lexemul smarald părăsește dimensiunea materială a gemologiei pentru a deveni un semn convențional în cadrul unui cod cromatic strict, unde funcționează ca indicator al statutului și al valorilor etice atribuite posesorului blazonului: „Lacul de Smarald’’ (https://jurnalul.ro/timp-liber/calatorii/povestea-lacului-de-smarald-959389.html, 14 martie 2024); „Insula Thassos, denumita in repetate randuri si “Insula de Smarald” a Greciei” (https://travelplanner.ro/blog/insula-thassos-grecia-cazare-vremea-plaje-atractii-taverne/, 07 august 2023).

Extensia semantică a termenului în planul simbolisticii oculte sau religioase transformă unitatea terminologică într-un concept-pivot, unde smaraldul nu mai este definit prin compoziție chimică, ci prin capacitatea sa de a evoca transcedența și iluminarea intelectuală. Tot prin extensie metaforică, în sintagma „tabla de smarald” (Tabula Smaragdina) desemnează un „text hermetic antic care dezvăluie legile naturii” simbolizează cunoașterea sacră, imortalitatea, regenerarea.

Concluzii

Mineralogia prezintă un lexic științific interdisciplinar limitat cantitativ, spre deosebire de alte științe (științele naturii și matematica), care se remarcă printr-un număr mai mare de termeni utilizați în mai multe terminologii.[14]

Spre deosebire de polisemia interdomenială (unde termenul circulă între două științe, de exemplu Mineralogie și Chimie), cea externă marchează relația dintre știință și societate. Acest fenomen are loc, de cele mai multe ori, prin metaforizare sau extensie de sens, plecând de la proprietățile fizice ale mineralelor.

Analiza termenilor a relevat diverse mecanisme de extensie polisemantică, prin care unitățile terminologice își transgresează sfera specializată spre registrul lingvistic general. Acest proces de resemantizare se realizează predilect prin intermediul transferului metaforic și al glisării metonimice, valorificând potențialul expresiv al contextului imediat.

[14] Angela-Bidu Vrânceanu, Lexic științific interdisciplinar, București, Editura Universității din București, 2001, p. 279.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bedard, Claude, *La traduction technique: principes et pratique*, Ed. Linguatech, Montreal, 1988.
2. Bidu-Vrănceanu, Angela, *Terminologia științifică*, Editura Academiei Române, București, 2007.
3. Bidu-Vrănceanu, Angela, *Lexicul specializat în dicționare generale*, Editura Universității din București, 2001.
4. Bidu -Vrânceanu, Angela, *Lexic ştiinţific interdisciplinar*, București, Editura Universității din București, 2001.
5. Bidu-Vrănceanu, Angela coord., *Lexic comun, lexic specializat*, Editura Universității din București, 2000.
6. Cuceu, Ion, *Dicționarul proverbelor românești*, Ed. Litera internațional, 2008.
7. Juravle, Doru –Toader, *Geologie generală*, Ed. Steff, Iași, 2015
8. Gaudin, François, Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie. Bruxelles: Duculot, 2003.Ianovici, Virgil, Știopol, Victoria, Constantinescu, Emil, *Mineralogie,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
9. Meyer, I. şi Mackintosh, K. 2000 a. – *L' étirement du sens terminologique, aperçu du phénomène de la detérminologisation*, în H. Béjoint şi Ph. Thoiron, 2000.
10. Popescu, Mircea, *Dictionar de arta. Forme, tehnici, stiluri artistice*, A–M, Editura Meridiane, Bucuresti, 1995 si N–Z, Ed. Meridiane, Bucuresti, 1998.
11. Toma, Alice, *Lexic specializat - matematica*, în Angela Bidu Vrânceanu, coordonator, 2000.
12. Toma, Alice, Interdisciplinaritate şi terminologie matematică: termeni migratori, publicat în volumul *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale* (Actele Colocviului Catedrei de Limba Română, 22–23 noiembrie 2004), coordonat de Gabriela Pană Dindelegan la Editura Universității din București, 2005.
13. DAN = Florin Marcu, Dicționar actualizat de neologisme, București, Editura Saeculum I. O., 2019.
14. DE = Marcel D. Popa, Alexandru Stănciulescu, Anicuța Tudor, Carmen Zgăvârdici, Gabriel - Florin Matei (coord.), Dicționar enciclopedic, vol. I-VII, București, Editura Enciclopedică, 1993-2009.
15. DEX= Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti", Dicționarul explicativ al limbii române (ediția a II-a revăzută și adăugită), București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.
16. MDA=Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan -Al. Rosetti", Micul dicționar academic, vol. I (A-Me), II (Mi-Z), București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.

ART AS *MIMESIS* IN PLATO AND ARISTOTLE: A HERMENEUTIC APPROACH

Tudora Crăciun
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: *The traditional reading of the problem of mimesis in Plato and Aristotle has been dominated by the image of an almost perfect opposition. On the one hand, Plato would represent the paradigm of suspicion towards art. On the other hand, Aristotle would inaugurate the tradition of legitimizing aesthetic experience. The problem from which this study starts can be formulated as follows: to what extent is the traditional opposition between Platonic criticism and the Aristotelian valorization of mimesis supported by the texts themselves? The hypothesis from which I start is that a hermeneutic reading can nuance this opposition, interpreting the texts not as simple repositories of aesthetic doctrines, but as answers to distinct philosophical questions. In this sense, the difference between Plato and Aristotle can be reconstructed starting from the function that the term mimesis fulfills in each of the two.*

Keywords: *art; mimesis; hermeneutics; Plato; Aristotle*

1. Introduction

The concept of *mimesis* occupies a decisive place in the philosophy of art, especially through the opposition that has become almost canonical between Plato and Aristotle: the former is the critic of artistic representation, the latter its defender. Such a scheme certainly has a textual basis, especially if we start from Book X of the *Republic*, where poetry and painting are discussed in relation to their distance from truth, and from the *Poetics*, where Aristotle defines poetry through its mimetic capacity. However, before being a "theory of art" in the modern sense, *mimesis* designates, in both authors, a form of relating to the world through representation, identification, action, pleasure and affect.

The question from which this study starts can be formulated as follows: to what extent is the traditional opposition between Platonic criticism and the Aristotelian valorization of *mimesis* supported by the texts themselves? The hypothesis from which I start is that a hermeneutic reading can nuance this opposition, interpreting the texts not as simple repositories of aesthetic doctrines, but as answers to distinct philosophical questions. In this sense, the difference between Plato and Aristotle can be reconstructed starting from the function that the term *mimesis* fulfills in each of the two.

Methodologically, the research relies on several tools of philosophical hermeneutics. The idea that understanding a text involves identifying the question it answers and integrating particular statements into the economy of the entire discourse will be taken from Gadamer (Gadamer, 2001). The idea that *mimesis* should not be reduced to copying but can be understood as an operation of configuring experience, especially when representation articulates human action in an intelligible form (Ricoeur, 2010, pp. 45–48), will be retained from Ricoeur. Thus, the question will not be just "what is *mimesis*?", but "what problem becomes intelligible through the appeal to *mimesis*?".

The main corpus of interpretation is restricted to a few passages: *Republic* III, 392d–394c, where Plato distinguishes between narration and imitation; *Republic* X, 597a–598c, where the example of the three beds appears; *Republic* X, 605c–607a, where the effect of tragic poetry on the soul is discussed; *Poetics* 4, where Aristotle links *mimesis* to human nature, learning, and pleasure; and *Poetics* 9, where poetry is related to the universal and the possible.

2. Methodological clarifications: why a hermeneutic reading?

Modern interpretations of the concept of *mimesis* are marked by an important methodological difficulty. In numerous histories of aesthetics, the concept already appears integrated into a vocabulary specific to modernity, being associated almost exclusively with the problem of artistic representation and the status of the work of art. Under these conditions, the reading of the texts of Plato and Aristotle risks starting from the assumption that both authors are developing what today we

would call a "theory of art". However, such an assumption can itself become a hermeneutic obstacle, because it projects later conceptual categories onto the ancient texts.

The first methodological landmark is provided by Gadamer. He criticizes the ideal of a purely objective understanding, conceived as a simple reproduction of an already constituted meaning. Gadamer argues that understanding always presupposes a dialogue with the text and that interpretation must follow the question that the text tries to answer (Gadamer, 2001, pp. 383–392). Consequently, more important than identifying a definition of *mimesis* is reconstructing the philosophical problems that make the introduction of the concept necessary.

Paul Ricoeur rejects the reduction of the concept of *mimesis* to the simple copying of reality and insists on its configurative character. For him, representation does not simply reproduce an already given world, but organizes experience into an intelligible structure (Ricoeur, 2010, pp. 52–76). The concept of *mimesis* should not be assumed to have a unique and invariable meaning but should be analyzed according to the role it plays within each text.

In the recent literature dedicated to the concept, Halliwell (2002) has shown that *mimesis* has possessed a plurality of meanings since the Greek context, which include representation, simulation, role playing, modeling of behavior and production of images, and, similarly, Verdenius (1962) challenges the reading according to which Plato would reduce art to a simple copy of reality, and Woodruff (1992) argues that the Aristotelian meaning of the term cannot be exhausted by its translation as "imitation". Therefore, the hermeneutic approach aims to reconstruct the meaning of the concept of *mimesis* starting from the discursive context in which it appears. Instead of a doctrinal comparison between two theories of art, I will try to identify the philosophical questions that structure Plato's and Aristotle's reflections on representation.

3. *Mimesis* in Plato

3.1.Why does Plato introduce the distinction between *diegesis* and *mimesis*?

In the history of modern interpretations, Plato's reflection on *mimesis* is often read retrospectively through the lens of the criticism formulated in Book X of the *Republic*. In this perspective, the concept appears from the beginning associated with the idea of copy and is interpreted in relation to the Ideas or Forms. In Book III, Socrates does not yet discuss the ontological status of the image nor the relationship of art to truth. The immediate problem is that of the education of the guardians and the forms of discourse through which the behavioral models and values of the city are transmitted. The discussion of poetry thus appears within a broader reflection on the formative power of discourse. It is significant that the analysis does not start from the nature of the work of art, but from the way in which it speaks and represents (Plato, *Republic* III, 392d–394c).

Here Socrates introduces the distinction between *diegesis* and *mimesis*. The traditional interpretation has seen this classification as a simple typology of narrative modes. However, the issue is not just who speaks in a text, but what happens when the speech is transferred to another instance than the author himself. In other words, what interests Plato is the mechanism of representation through another voice. From this perspective, *mimesis* first designates an act of assuming a different identity. The poet does not simply narrate an event but speaks as if it were another. Instead of an external description of the action, representation involves entering into a role and adopting an alien perspective. This observation is important because it shows that the first systematic appearance of the concept is not organized around the problem of truth, but around the problem of representation and identification.

This perspective is also supported by the observations of Halliwell (2023), who draws attention to the plurivocal character of the concept of *mimesis* in the Platonic corpus and to the difficulty of reducing all its uses to a single meaning. Similarly, Verdenius (1962) noted that many modern interpretations have read the Platonic theory of imitation through later aesthetic categories, ignoring the concrete context in which the concept first appears. From this perspective, *mimesis* does not initially designate a relationship between image and model, but a specific form of representation of action and character.

3.2.*Mimesis* and the problem of truth

If the reading of Book III has shown that *mimesis* is initially introduced as a problem of representation and the assumption of another voice, then the appearance of the concept in Book X raises an important hermeneutical difficulty. Are we faced with the same philosophical problem or are we witnessing a shift in the meaning of the concept? In other words, when Plato resumes the discussion of poetry and imitation, does he seek to deepen the analysis begun in Book III or does he introduce a different problematic?

The traditional interpretation has made Book X the privileged place of Platonic reflection on art. The example of the three beds has become almost synonymous with Plato's conception of *mimesis*, and the conclusion that the work of art is "a copy of a copy" has come to summarize, in many presentations, the entire Platonic position. However, such reading raises difficulty. If this were indeed the fundamental meaning of the concept, why is its first systematic appearance in Book III not organized around this issue? Why does the discussion begin with representation and identification and not with the relationship between image and model? This tension suggests that the argument in Book X should be read not in isolation, but in continuity with the previous reflection. Before asking what the example of the three beds says about the status of the work of art, we need to understand what problem Plato is trying to solve through this example.

Plato (*Republic* X, 597a–598c) introduces the famous distinction between the Form of the Bed, the bed made by the craftsman, and the bed represented by the painter. At first glance, the argument seems exclusively ontological. The artist's work is situated at an additional distance from the truth because he does not produce the object itself, but only its appearance. On this interpretation, the criticism of art derives directly from the theory of Ideas. However, Plato's intention is more complex. The problem is not simply that the artist produces images. If this were the case, the criticism could have ended with the demonstration that the painter does not possess knowledge of the represented object. Why is it necessary to demonstrate the distance between the image and the truth? Plato is trying to explain why representation possesses a power that is not based on knowledge. The artist does not know the object in the sense in which the craftsman knows it, and the craftsman does not know it in the sense in which the philosopher knows it. However, the representation continues to exert a considerable influence on those who receive it. The problem thus becomes deeper than that of the fidelity of the image. It concerns the relationship between appearance and the power of persuasion.

In this sense, the argument of the three beds should not be interpreted as a simple theory of the image, but as a stage in a broader analysis of the power of representation. If in Book III the emphasis fell on the mechanism of identification and the assumption of another voice, in Book X the emphasis shifts to the relationship between representation and truth. In both cases, however, the fundamental question remains the same: how is it possible for representation to exert such a profound influence on man?

3.3.Why does Plato fear tragedy?

If the argument of the three beds aimed to establish the status of representation in relation to truth, the analysis that follows in *Republic* X (605c–607a) seems to shift the center of gravity of the discussion again. Surprisingly, after demonstrating the distance that separates image from knowledge, Plato does not consider the issue closed. On the contrary, he turns his attention to the effects that poetry and tragedy exert on the soul. In this context, tragedy becomes the privileged example. It does not address primarily the rational faculties of the soul, but the affective dimension. The spectator participates in the suffering of the characters, allows himself to be carried away by their emotions and indirectly experiences situations that he does not actually experience. The problem is not that the audience confuses fiction with reality, but that he develops certain affective dispositions through representation.

Here the theme already identified in Book III reappears, in a new form. There too, *mimesis* was linked to assuming another voice and entering into a role. In Book X, the emphasis falls on the effects of this identification. In other words, Plato seems to pursue the same problem from a different perspective: what happens to the soul when it participates in a representation? This continuity is often

overlooked because commentators have privileged the ontological reading of the argument. However, if we look at the whole of Book X, we notice that the reflection on the image and the reflection on the effects is inseparable. The distance from the truth becomes problematic precisely because the representation exercises a real influence on the inner life. Without this influence, the argument regarding the status of the image would lose much of its relevance. It can therefore be said that tragedy represents for Plato a limit case of mimetic power. It shows that representation can produce authentic emotions without being based on authentic knowledge. It is precisely this disjunction between effect and truth that explains the philosopher's suspicion. The problem is not that people are affected by representations, but that these representations can shape the affective part of the soul independently of the control of reason.

At this point it becomes clear that the traditional interpretation of Plato as a simple opponent of art is insufficient. If art were unimportant, it would not have deserved the attention it received in the *Republic*. The intensity of the criticism indicates, on the contrary, the recognition of considerable power. As Halliwell observes, Platonic reflection on *mimesis* is inseparable from the question of the influence that representation exerts on the way individuals feel and act (Halliwell, 2002). The criticism is not directed against representation as such, but against certain effects that it can produce.

4. Aristotle on *mimesis*

4.1. Why does Aristotle begin his reflection on poetry with the imitative nature of man?

If the reading of the *Republic* has shown that Plato's reflection on *mimesis* starts from the problem of representation and its effects on the soul, the first chapters of Poetics seem to propose a different starting point. Instead of beginning with the analysis of poetic work or with the assessment of its moral consequences, Aristotle introduces the reflection on poetry with an observation regarding human nature itself. Why is it necessary for the theory of poetry to begin with man and not with the work of art? If Aristotle had only aimed at classifying poetic genres or defining rules of composition, such an introduction would have been superfluous. The fact that the analysis starts from a natural disposition suggests that *mimesis* is understood as a more fundamental phenomenon than poetry itself. Before characterizing tragedy, epic, or comedy, Aristotle tries to explain why representation is possible and why it exerts a constant attraction on people.

Aristotle states that man is, by nature, the most imitative of beings and that his first forms of learning are achieved through imitation (*Poetics* 4, 1448b4–1449a18). This statement is often cited as a simple preliminary anthropological observation. However, its role in the economy of the text seems to be much more important. It provides the foundation on which the entire reflection on poetry will be built. Artistic representation does not appear as an artificial or accidental activity, but as the development of a capacity already inscribed in human nature.

From this perspective, *mimesis* does not primarily designate a relationship between image and model, but a fundamental way of relating to the world. Man learns by imitating, recognizes by imitating, and produces representations by imitating. Consequently, poetry is not explained by reference to an external object, but by reference to the structure of human experience. This observation is essential for the present research, because it suggests that Aristotle does not treat *mimesis* as an exclusively aesthetic concept. Before becoming a principle of art, it appears as a principle of learning and understanding.

A second element of the Aristotelian argument is equally important. Man does not merely imitate but finds pleasure in representations. Even images of unpleasant things can produce satisfaction when they are represented artistically. Why? Aristotle's answer is well known because representation offers the possibility of recognition and understanding. Pleasure does not derive exclusively from the object represented, but from the act by which the receiver identifies what is represented and understands the relationship between the image and its object.

This interpretation is supported by Halliwell, who insists on the cognitive character of the mimetic experience and on the fact that Aristotle does not reduce representation to the simple reproduction of the real (Halliwell, 2002). Similarly, Woodruff shows that translating the term *mimesis* as “imitation” risks hiding the active and interpretative dimension of the process described by Aristotle (Woodruff,

1992). Seen from this perspective, the fourth chapter of the *Poetics* leads to the conclusion that before being a principle of art, *mimesis* is for Aristotle a constitutive capacity of man. Artistic representation is not explained by the status of the work, but by the structure of human experience. That is why reflection on poetry begins with the question of the nature of man and not with the question of the nature of art.

4.2.What kind of truth does poetry produce?

If in the fourth chapter of Poetics, *mimesis* appears as a fundamental disposition of human nature, in the ninth chapter the emphasis shifts to the cognitive status of poetic representation. The problem no longer concerns the origin of *mimesis*, but the type of truth that poetry can produce. The central question thus becomes not whether poetry faithfully reproduces reality, but what it makes intelligible through representation. The claim that poetry is "more philosophical" than history (*Poetics* 9, 1451a36–1451b11) may seem paradoxical. How could a discourse that represents possible events have a greater philosophical value than the account of real events? However, Aristotle does not compare poetry and history according to the criterion of accuracy, but according to their capacity to access the universal.

History relates what happened in a given case. Poetry represents what might happen according to the verisimilitude and necessity. In this sense, the object of poetry is not a singular event, but the intelligible structure of human action. The poet is not important because he reproduces the real, but because he organizes the possible into a meaningful form. Here *mimesis* ceases to be understood as simple copying. It becomes an operation of configuration.

This interpretation is close to Ricoeur's reading, which insists that *mimesis* should not be reduced to the reproduction of the real, but should be understood as the articulation of action in an intelligible form. Plot produces a "synthesis of the heterogeneous," bringing together goals, causes, events, and consequences into a meaningful unity (Ricoeur, 2010, pp. 8–10; Ricoeur, 1996). Applied to *Poetics*, this observation allows us to understand the function of poetic representation: poetry does not duplicate reality but configures the possible.

Halliwell formulates a similar idea when he shows that Aristotelian *mimesis* simultaneously assumes two dimensions: the work is a constructed artifact and, at the same time, a representation oriented towards models of reality. Therefore, Aristotle cannot be reduced to either a theory of aesthetic autonomy or one of copying the real. Poetic representation must be understood as an artistic organization of possible actions (Halliwell, 2002, pp. 151–152). At this point, a useful contemporary interlocutor becomes Walton. Although his theory of make-believe belongs to a different philosophical context, it confirms the difficulty of reducing representation to the static relationship between copy and model. For Walton, representations function as supports of imaginative participation; they do not simply reproduce reality, but institute games of imagination in which the receiver is actively involved (Walton, 1990, pp. 11–19).

Therefore, *mimesis* does not function in Aristotle as a simple aesthetic concept nor as a theory of copying. It designates a way in which man understands action, the possible and the universal through representation. The difference with Plato does not lie in the fact that Aristotle would abandon the problem of truth, but in the way he reformulates it. For Plato, representation is suspect precisely because it can produce effects without knowledge. For Aristotle, poetic representation can produce understanding precisely because it is not limited to the rendering of the particular fact but configures the possible in an intelligible form.

5. Can there be a hermeneutic dialogue between the *Republic* and the *Poetics*?

A comparative reading of the *Republic* and the *Poetics* highlights both the existence of a common problem and significant differences in the way it is formulated. These differences do not only concern the answers offered by the two authors. They already appear at the level of philosophical intention that organizes the reflection on *mimesis*.

Traditional interpretations tend to compare the conclusions of the two texts without sufficiently examining the context in which they are formulated (Kirby, 1991; Baktir, 2003). From a

hermeneutical perspective, however, the meaning of a statement cannot be separated from the problem it answers and the general purpose of the discourse in which it appears (Gadamer, 2001, pp. 375–383). Consequently, the comparison between Plato and Aristotle must begin by analyzing the function that the concept of *mimesis* fulfills in each work.

In the *Republic*, reflection on representation is integrated into a broader philosophical and political project. The discussion of poetry appears in the context of the education of guardians and the formation of the soul. Even when the analysis moves to the question of truth and image, the fundamental concern remains that of the influence exerted by representation on the way of thinking, feeling and acting. For this reason, *mimesis* is evaluated according to its formative effects. The question that organizes Platonic reflection is not, first of all, "what is art?", but "what does representation do to man?".

In Book III, the emphasis falls on assuming another voice and on identifying with the represented characters. In Book X, the discussion moves to the relationship between image and truth, and then to the affective influence of tragedy. In all these cases, representation is analyzed from the perspective of the effects it produces on the soul. The problem of truth arises precisely because representation possesses a formative power that cannot be ignored.

In Poetics, the situation is different. Aristotle does not start with education or from the organization of the city. He begins with an observation of human nature. Man is imitative by nature and learns through representations. The problem of *mimesis* is not introduced as a moral or political problem, but as a fundamental feature of human experience. Consequently, Aristotelian reflection does not primarily aim at controlling representation, but at explaining how it produces pleasure and understanding.

The difference between the two authors concerns the status of the problem addressed. Plato approaches *mimesis* starting from its consequences on the soul and community life. Aristotle approaches it starting from its capacity to make human action intelligible. At this point, the hermeneutic reading allows us to overcome an overly simple opposition between criticism and legitimation. Both authors start with the recognition of the power of representation. Both try to explain the influence that it exerts on people. What differs is the horizon in which this influence is interpreted. In Plato, the problem is primarily one of the formations of the soul and the relationship to truth. In Aristotle, it becomes a problem of understanding action and the universal. In this sense, the hermeneutic reading does not lead to the elimination of the differences between the *Republic* and the *Poetics*. On the contrary, it allows them to be formulated more precisely. The opposition between the two authors does not appear as a simple divergence of opinions on art, but as the result of different ways of understanding the function and meaning of representation in human existence. It is precisely this shift of perspective that makes possible a dialogue between the two texts without reducing one of them to the term of the other.

6. Conclusions

The traditional reading of the relationship between Plato and Aristotle has been dominated by the image of an almost perfect opposition. On the one hand, Plato would represent the paradigm of suspicion towards art. On the other hand, Aristotle would inaugurate the tradition of legitimizing aesthetic experience. As we have observed, *mimesis* does not function as an aesthetic concept in the modern sense of the term. In both the *Republic* and the *Poetics*, reflection on representation is integrated into broader philosophical contexts. In Plato, the discussion of *mimesis* is inseparable from the question of education, the formation of the soul and the relationship with truth. In Aristotle, the same notion is linked to human nature, learning and the understanding of action. In both cases, artistic representation is discussed in relation to questions that go beyond the scope of an autonomous theory of art. This observation does not deny the aesthetic importance of the concept but suggests that its original meaning cannot be reduced to this dimension.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aristotel, (1965). *Poetica*, trad. D. M. Pippidi, București: Editura Științifică.
2. Baktir, Hasan, „The concept of imitation in Plato and Aristotle", in *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı* , No. 2/2003, pp. 167-179
3. Gadamer, H.G., (2001). *Adevăr și metodă*, traducere de G. Cercel, L. Dumitru G. Kohn şi C. Petcana, București: Editura Teora.
4. Halliwell, S. (2002). The Aestethics of *Mimesis*. Ancient texts and Modern problems. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
5. Kirby, John T., „*Mimesis* and Diegesis: Foundations of Aesthetic Theory in Plato and Aristotle", in Helios, Vol. 18, no.2/1991, pp.113-128
6. Platon, (2022). *Republica*. În *Opera integrală*, vol. III, traducere, introducere și note de A. Cornea, București: Editura Humanitas.
7. Ricoeur, P., (1996). *Istorie și adevăr*, București: Editura Anastasia.
8. Ricoeur, P., (2010). *Time and Narrative*, vol. I, Chicago and London: The University of Chicago Press.
9. Verdenius, W.J. (1962). *Mimesis: Plato`Doctrine of Artistic Imitation and its Meaning to us*. Leiden: Brill.
10. Walton, Kendall L. (1990). *Mimesis as make-believe: on the foundations of the representational arts*. Cambridge: Harvard University Press.
11. Woodruff, P.„ Aristotle on *Mimesis*", in *Essays on Aristotle's poetics*, vol.73/1992, pp.73-95

FROM HEALTHY SMILES TO CLINICAL EXCELLENCE: A PRAGMALINGUISTIC ANALYSIS OF ADVERTISING DISCOURSE IN ORAL HEALTHCARE

Alexandru-Ioan Bădescu
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *This paper explores the pragmalinguistic and persuasive features of advertising discourse in the field of oral health, focusing on two complementary categories: consumer-oriented oral care products and professional dental materials used in clinical practice. The study examines how linguistic and visual strategies are employed to construct credibility, influence decision-making, and shape perceptions of oral health among different target audiences. The research investigates a corpus of promotional materials including advertisements for toothpastes, mouthwashes, gingival retraction systems, restorative materials, and other dental technologies. The analysis reveals that advertising discourse in oral healthcare relies heavily on evaluative language, metaphorical representations, presuppositions, and conversational implicatures to promote product effectiveness and desirability. Consumer-oriented advertisements frequently associate oral health with broader social values such as attractiveness and well-being, while professional dental advertising emphasizes precision, predictability, innovation, clinical performance, and minimally invasive treatment. Visual elements function alongside verbal messages to create multimodal persuasive effects, reinforcing product claims and contributing to the construction of professional and patient identities. The findings suggest that contemporary oral health advertising extends beyond the transmission of scientific information and increasingly incorporates symbolic and emotional dimensions. While these strategies enhance persuasive impact, they may also contribute to the idealization of clinical outcomes and the commercialization of healthcare communication.*

Keywords: *advertising discourse; pragmatics; dental materials; oral care products; persuasion.*

Discursul publicitar din sfera sănătății orale poate fi interpretat ca un spațiu de negociere între informația științifică, interesele comerciale și construcția identităților sociale și profesionale. Deși contribuie la popularizarea inovațiilor și la promovarea unor practici benefice pentru sănătatea orală, el trebuie analizat critic, deoarece utilizează frecvent strategii retorice și pragmatice care depășesc simpla transmitere a informației. Pentru cercetarea pragmalingvistică, acest tip de discurs reprezintă un teren fertil de investigare a modului în care limbajul, imaginile și valorile culturale contribuie la modelarea comportamentelor și a percepțiilor despre sănătate, igienă și profesia medicală.

Enunțul publicitar a avut dintotdeauna tendința de a persuada, iar mai nou, discursul din această sferă are și o funcție artistică, manipulatorie, ce poate fi realizată prin intermediul intertextualității. Actualmente, discursurile media, ce includ și discursul publicitar, sunt percepute sub dublu aspect: mijloace de informare și totodată de seducție a receptorului.

Jean Michel Adam și Marc Bonhomme consideră că argumentarea publicitară implică două niveluri fundamentale: un circuit care înglobează, reprezentat de verbul a face și care corespunde lanțului producător / promoter - consumator; un circuit interlocuționar, aflat sub semnul lui a spune, care corespunde relației autor - receptor. Cele două niveluri menționate corespund dimensiunii economice și retorice. Sub aspect pragmatic, în discursul publicitar primează implicațiile artistice pe care le dezvoltă acesta, ținând cont de latura ostensive referențială a comunicării, adică informația intențională transmisă de emițător către receptor. (Adam, 2005)

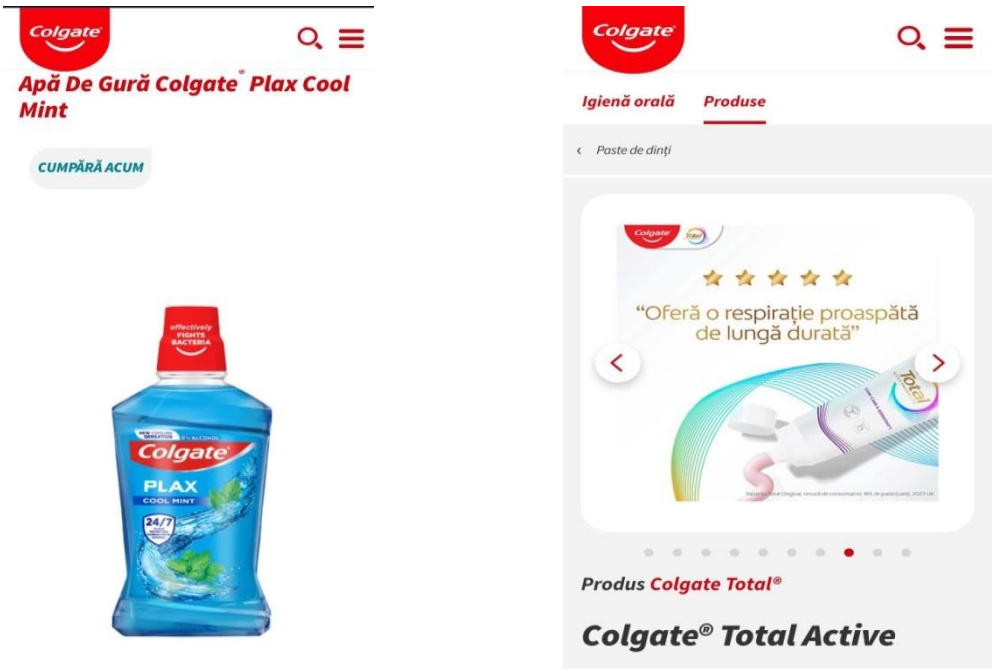
Discursul publicitar se apropie de genul deliberativ datorită strategiei similare pe care o utilizează: se face apel la metode precum exemplul sau inducția pentru a consilia receptorii în vederea unei decizii viitoare. Din perspectiva dimensiunii ilocuționare a discursului publicitar, funcțiile textuale se remarcă prin cooperarea dintre latura descriptiv-informativă și latura argumentativă, care contribuie la constituirea caracterului info-persuasiv al comunicării publicitare. Actele ilocuționare

în publicitate au în vedere contactarea şi captarea atenției destinatarului, deci centrarea asupra funcției de apel a limbajului, printr-o comunicare, pe de o parte, de tip constatativ (semnalarea apariției unui produs, prezentarea calităților lui, a avantajelor de a-l folosi), iar pe de altă parte, de tip indirect, implicit (cu referire la dorința de a avea produsul). Cel care deține poziția privilegiată în acest tip de comunicare este destinatarul, întrucât discursul este adaptat tipului de consumator, preferințelor şi motivațiilor lui. Pentru J.M. Adam şi M. Bonhomme, comunicarea cu receptorul se realizează printr-o serie de tactici persuasive sau acte ilocuționare cum sunt: actele de salut, actele directoare, actele interogative, actele enigmatice (Adam & Bonhomme, 2005, p 66-68).

Componenta propagandistică ne îndreaptă către tărâmul pragmaticii. În definirea conceptului s-a pornit de la etimologia cuvântului, evidențiind că „pragma" înseamnă acțiune: "Pragmatica este studiul modalităților în care limbajul este «pus în acțiune» de către utilizatori în vederea unui scop." (Robu, 2015: 76) Discursul publicitar se particularizează prin funcții precum insinuarea sau eufemizarea sub semnul eficacității persuasive, care îl plasează pe receptor în dificultatea de a verifica validitatea mesajului sau în situația de a-i atribui o interpretare naivă. Rezultatul obținut prin seducția de ordin discursiv este manipularea destinatarului, care este determinat să acționeze într-un anumit mod sau să adopte o anumită atitudine.

Pentru a evidenția caracteristici ale discursului publicitar din sfera orală, mai precis produse de igienă orală, dar și materiale stomatologice folosite în cabinetele de profil, am ales cateva afișe publicitare de pe site-urile care le furnizează și din Revista Actualități stomatologice, pe care le-am analizat din punct de vedere pragmalingvistic. Rezultatele evidențiază diferențe semnificative între discursul publicitar al produselor de îngrijire orală destinate pacienților și cel al materialelor stomatologice adresate profesioniștilor din domeniul dentar. Publicitatea orientată către consumatori se bazează predominant pe utilizarea vagului semantic și a limbajului evaluativ generalizator, prin expresii precum zâmbet sănătos, protecție completă, îngrijire avansată, respirație proaspătă sau dinți mai albi. Aceste formulări sunt adesea lipsite de specificitate tehnică și au rolul principal de a genera asocieri pozitive și de a crea o imagine favorabilă produsului.

În schimb, reclamele destinate medicilor stomatologi se remarcă printr-un grad mai ridicat de sofisticare lingvistică și pragmatică. Acestea utilizează frecvent terminologie de specialitate, argumentare implicită, presupoziții, metafore conceptuale și strategii multimodale complexe pentru a evidenția precizia clinică, predictibilitatea rezultatelor, eficiența procedurilor și caracterul minim invaziv al tratamentelor. În locul promisiunilor generale, discursul profesional construiește un ethos al expertizei și al performanței tehnologice, sugerând că utilizarea produsului contribuie la consolidarea identității profesionale și la atingerea excelenței clinice.



Imaginea 1 - Produse de igienă orală Colgate: apă de gură/ pastă de dinți (sursa: producător)

Primele produse selectate sunt destinate pacienților. În produsul din partea stangă, în care remarcăm apa de gură Colgate Plax, observăm actul de vorbire directiv „Cumpără acum", construit prin folosirea verbului la modul imperativ, o strategie frecvent utilizată în mesajul publicitar, iar în ceea ce privește pasta de dinți Colgate Total, ilustrată în partea dreaptă, remarcăm utilizarea **deixisului temporal** „respirație proaspătă de lungă durată", sintagmă ce se înscrie, totodată, în conceptul de **vag semantic**, nefiind precizat un interval de timp precis. Deixisul reprezintă ansamblul modalităților de expresie care asigură ancorarea mesajului lingvistic în situația de comunicare în care este produs.

Conceptul de „vag semantic" la Geoffrey Leech se înscrie în cadrul pragmaticii și semanticii lexicale, fiind discutat mai ales în lucrări precum Semantics (1974) și Principles of Pragmatics (1983). În viziunea acestuia, vagul semantic nu este o deficiență a limbajului, ci o proprietate **funcțională**, exploatată strategic în comunicare, considerand că acesta apare atunci când limitele de aplicare ale unui termen nu sunt strict determinate, permițând interpretări flexibile în funcție de context: "A word is vague if there are borderline cases where it is uncertain whether the word applies or not."(Leech, 1974) Leech face o distincție esențială: ambiguitatea implică mai multe sensuri distincte (ex: „bancă" = instituție vs. obiect), în timp ce vagul semantic face referire la un singur sens, dar cu granițe difuze: "Vagueness differs from ambiguity in that it involves a single meaning with blurred edges rather than multiple distinct meanings."(Leech, 1983) În viziunea acestuia, vagul semantic este strâns legat de principiul politeții și de economia discursivă. Vagul reduce de asemenea forța enunțului, evitând impunerea: "Vagueness can serve as a strategy of politeness by softening the force of an utterance." (Leech, Principles of Pragmatics, 1983)

Mesajul de pe capacul apei de gură "effectively fights BACTERIA" este de asemenea construit pe noțiunea de vag semantic evaluativ, întrucat nu este menționat concret pe ce tipuri de bacterii din cavitatea orală acționează cu acuratețe, dacă luăm în considerare faptul că microbiomul oral numără peste trei sute de specii de microorganisme. La Geoffrey Leech, vagul este o resursă pragmatică strategică, nu un defect, facilitand adaptarea la context și flexibilitatea interpretativă. De asemenea, dacă ne raportăm la cele două produse din punct de vedere semiotic, verdele de pe ambalajul apei de gură este asociat cu prospețimea, în timp ce cele cinci stele din imaginea din dreapta constituie o validare socială că produsul este calitativ și apreciat de către consumatori. Produsul următor este destinat utilizării în cabinetul de medicină dentară, după tratamentele endodontice. (tratamente de canal, n.n.)

Imaginea 2 - Produs pentru sigilarea canalelor radiculare, utilizat în medicina dentară. Sursa: Revista *Actualități stomatologice* (Romanian Dental News Journal, since 1999)

În această imagine, produsul este adresat medicilor stomatologi, pentru utilizarea în cabinet, în vederea sigilării canalelor radiculare (endodonție). Identificăm și aici vagul semantic evaluativ, construit prin afirmația paradoxală „Succesul este ușor", dar și conceptul **deixis**, de data aceasta deixis personal „sigilantul dumneavoastră", spre deosebire de deixisul temporal identificat în afișele din imaginea 1.

Termenii de specialitate folosiți sau jargonul medical „bioactiv"„biocompatibil" sau „pH mare" conduc la formarea unor acte de vorbire asertive, conform clasificării lui Searle, prin care sunt subliniate caracteristicile înalte ale produsului. Efectul persuasiv pornește de la certitudinea care se concretizează prin folosirea unor date de o mare acuratețe, procente care derivă din studii clinice „91% succes clinic" și deixisul temporal „după doi ani". În continuare, vom expune un alt afiș care nu se adresează pacientului, ci medicului stomatolog.

RetraXil
Fișa produsului
BEAUTIFUL RETRACTION
RetraXil
Starter Pack
KULZER
RetraXil®
Expunere adecvată a șanțului gingival - aplicare minim invazivă
RetraXil® deschide cu precizie șanțul gingival, facilitând obținerea unor margini de pregătire perfect expuse, fără urme de sângerare. Seringa sa se așază confortabil în mână și permite dozarea precisă a materialului.
Beneficiile dumneavoastră:
» Aplicare atraumatică
» Gestionare adecvată a țesuturilor
» Seringă stabilă multidoză
» Fără curbare, fără rupere, antiaderentă
Giving a hand to oral health.
KULZER
MITSUI CHEMICALS GROUP

Imaginea 3 - RetraXil Kulzer utilizat în cabinetele de medicină dentară. Sursa: Revista Actualități stomatologice (Romanian Dental News Journal, since 1999)

Din perspectivă pragmalingvistică, în construirea acestui afiș se utilizează o combinație de strategii persuasive vizuale și verbale pentru a transforma un produs clinic stomatologic (fir/pastă pentru retracție gingivală), utilizat înainte de amprentare în cabinet, într-o experiență simbolică asociată cu precizia, estetica și controlul clinic. Mesajul central „BEAUTIFUL RETRACTION" reprezintă un act asertiv evaluativ. Publicitarul nu descrie doar o caracteristică a produsului, ci formulează o evaluare pozitivă implicit - retracția gingivală realizată cu acest produs este frumoasă, elegantă și de calitate superioară, astfel, afirmația funcționează ca un act indirect persuasiv, având scopul de a convinge medicul să asocieze produsul cu excelența clinică.

Elementul central al afișului este imaginea unui meandru spectaculos al unui râu (asemănător formațiunii Horseshoe Bend). Din punct de vedere cognitiv și pragmalingvistic apare metafora conceptuală în care retracția gingivală este o deschidere controlată a unui peisaj natural. Râul care delimitează perfect formațiunea stâncoasă simbolizează expunerea clară a limitei preparației, adică a dintelui șlefuit în vederea aplicării unei coroane dentare. Se sugerează astfel delimitarea precisă dintre dinte și gingie și în egală măsură accesul vizual optim pentru amprentare în cabinetul stomatologic.
Imaginea transformă o procedură clinică banală într-o experiență estetică impresionantă. Reclama evită complet imperativele de tip „Cumpărați!" sau „Folosiți!", în schimb utilizează o strategie de păstrare a autonomiei profesionistului. Nu i se spune medicului ce trebuie să facă, ci i se sugerează subtil că un clinician competent apreciază o retracție frumoasă înainte de amprentarea bonturilor. (bont dentar = dinte șlefuit, n.n.) Astfel se activează identitatea profesională a receptorului.

Termenul-cheie "beautiful" nu este un termen tehnic. În literatura stomatologică ne-am aștepta la termeni precum "effective", "predictable" sau "reliable", în schimb, prin alegerea adjectivului „beautiful", discursul se deplasează din registrul strict biomedical către unul afectiv și estetic. Ca efect, se produce astfel o umanizare a tehnologiei medicale. Imaginea și textul formează un exemplu de **multimodalitate persuasivă**, în care cele două coduri se validează reciproc, practic imaginea devine argumentul vizual al afirmației verbale. Textul din partea inferioară „expunerea adecvată a șanțului gingival - aplicare minim invazivă" consolidează calitatea produsului prin alinierea acestuia cu valorile actuale ale stomatologiei moderne.

Afișul utilizează o strategie sofisticată de persuasiune indirectă, bazată pe metaforă conceptuală, implicaturi conversaționale și valorizarea identității profesionale a medicului. Sintagma „beautiful retraction" transformă o procedură tehnică într-un ideal estetic și profesional, sugerând că

utilizarea produsului RetraXil conduce la o expunere gingivală precisă, controlată și elegantă. Discursul evită directivele explicite și preferă persuasiunea implicită, specifică publicității medicale contemporane orientate către specialiști.

În ansamblu, analiza subliniază că publicitatea adresată pacienților privilegiază strategiile bazate pe vag semantic și persuasiune emoțională, în timp ce publicitatea destinată profesioniștilor recurge la mecanisme pragmatice mai elaborate, adaptate nivelului de expertiză al receptorului. Aceste diferențe confirmă faptul că discursul publicitar din domeniul sănătății orale își modelează strategiile persuasive în funcție de caracteristicile și așteptările publicului țintă, utilizând resurse lingvistice distincte pentru a maximiza impactul comunicativ și eficiența persuasivă.

Concluzii

Analiza discursului publicitar din domeniul sănătății orale evidențiază faptul că atât produsele destinate pacienților (paste de dinți, ape de gură, periuțe), cât și produsele adresate profesioniștilor (materiale de amprentare, sisteme adezive, materiale restauratoare, produse de retracție gingivală sau echipamente stomatologice) utilizează strategii pragmalingvistice sofisticate, menite să influențeze percepțiile, atitudinile și deciziile receptorului.

O primă observație este că publicitatea orală contemporană se îndepărtează treptat de modelul informativ clasic și adoptă un discurs predominant simbolic și emoțional. În cazul produselor adresate pacienților, accentul nu mai cade exclusiv pe prevenirea cariilor sau menținerea sănătății orale, ci pe concepte precum încrederea în sine, atractivitatea socială și calitatea vieții. Zâmbetul devine un simbol al statutului social și al identității personale. Astfel, produsul nu mai este prezentat ca un simplu instrument terapeutic, ci ca un mijloc de obținere a unor beneficii sociale și emoționale.

În cazul produselor destinate medicilor stomatologi, discursul publicitar operează diferit, dar urmărește același obiectiv persuasiv. Termeni precum „predictibilitate”, „control”, „precizie”, „excelență”, „minim invaziv”, „performanță clinică” sau „workflow optimizat” construiesc imaginea unui profesionist competent și modern. Publicitatea nu încearcă doar să vândă un produs, ci să ofere medicului o identitate profesională idealizată. Utilizarea produsului este asociată implicit cu apartenența la o comunitate a excelenței clinice. Din perspectivă critică, această tendință ridică anumite probleme. Multe reclame medicale utilizează metafore vizuale spectaculoase, hiperbole și evaluări pozitive care depășesc uneori nivelul dovezilor prezentate. Formule precum „beautiful retraction”, „perfect smile”, „ultimate protection” sau „next-generation dentistry” creează așteptări idealizate și pot contribui la construirea unei imagini excesiv de optimiste asupra rezultatelor clinice. În aceste situații, discursul publicitar riscă să transforme un act medical complex într-o promisiune simplificată de succes garantat.

Un alt aspect relevant este tendința de estetizare a discursului medical. Atât în reclamele pentru pacienți, cât și în cele pentru profesioniști, criteriile estetice devin dominante. Termeni precum „frumos”, „natural”, „armonios”, „perfect” sau „invizibil” apar frecvent și indică o deplasare a discursului de la sănătate către estetică. Această transformare reflectă evoluția societății contemporane, în care sănătatea orală este tot mai des asociată cu imaginea personală și cu succesul social. Din punct de vedere pragmalingvistic, publicitatea orală modernă preferă persuasiunea indirectă în detrimentul directivelor explicite. Rareori întâlnim imperative precum „cumpără” sau „folosește”. În schimb, receptorul este invitat să deducă singur superioritatea produsului prin intermediul implicaturilor conversaționale, al presupozițiilor și al strategiilor de construire a ethosului. Această abordare este mai subtilă și mai eficientă, deoarece reduce rezistența receptorului și îi oferă impresia unei decizii autonome.

BIBLIOGRAPHY:

1. CVASNII CĂTĂNESCU, M. Discursul publicitar actual. Aspecte teoretice (I-II). Gabriela PANĂ DINDELEGAN (coord.). Aspecte ale dinamicii limbii române actuale. București: Editura Universității București, 2003.
2. Gumperz J., Discourse Strategies, Cambridge University Press, 1982.
3. Hoarță Cărăușu, Luminița, Pragmalingvistică. Concepte și taxonomii, Editura Cermi, Iași, 2004.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Limbaj și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică.[Language and Communication. Elements of Linguistic Pragmatics]. București: Editura All Educational, 2003.
5. Jean Michel Adam, Marc Bonhomme, Argumentarea publicitară. Retorica elogiului și a persuasiunii, Iași, Institutul European, 2005.
6. Kerbrat-Orecchioni, Catherine, Les actes de langage dans le discours. Theorie et fonctionnement, Paris, Editions Nathans, 1996.
7. Leech G.N. (1983). Principles of Pragmatics, Longman.
8. Levinson, W., Lesser, C. S., & Epstein, R. M. (2010). Developing physician communication skills for patient-centered care. Health affairs (Project Hope), 29(7), 1310–1318.
9. Pană Dindelegan, Gabriela (Coordonator) et alii, Dicționar de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe, Editura Univers Enciclopedic Gold, București, 2023.
10. Reboul, A., Moeschler, J., *Pragmatica azi*. *O nouă ştiinţă a comunicării*, Cluj, Editura Echinox, 2001.
11. Robu, Adriana Maria, Discursul publicitar din perspectivă pragmalingvistică, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2015.

THE CONCEPT OF SPACE: THEORETICAL FOUNDATIONS IN PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY, AND LINGUISTICS

Carolina Andronic
PhD Student, Moldova State University

Abstract: *The idea of space is central in human understanding but remains a subject of debate. While it seems straightforward, spatiality functions as an ontological category, a mental framework, and a linguistic system all at once. This article offers an interdisciplinary review of spatiality across philosophy, psychology, and linguistics, highlighting key epistemological shifts from classical metaphysics to modern embodied and cognitive approaches. Philosophical views range from Aristotelian relationality and Newtonian absolutism to Leibnizian relational ontology, Kantian transcendental idealism, and phenomenological ideas of lived space. Psychological research has evolved from constructivist and representational models to embodied, enactive, and dynamic systems theories. In linguistics, especially cognitive linguistics, spatial structures are fundamental to conceptual organization, metaphor, and grammar. The article concludes that these perspectives form a diverse epistemological landscape in which spatiality emerges through the interaction of embodiment, cognition, language, and culturally situated models of meaning.*

Keywords: *space; spatial cognition; embodiment; conceptualization; cognitive linguistics; interdisciplinarity*

Introduction

In epistemic systems, space has a paradoxical function: it is both an instantly accessible part of experience and a complex, debated idea in academic research. While everyday life views space as a straightforward framework for spatial orientation and perception, fields such as philosophy, psychology, and linguistics reveal that spatiality is neither simple nor clearly defined. Instead, it evolves as a layered concept shaped by shifting epistemological perspectives and disciplinary boundaries (Casey, 1997; Malpas, 2012).

A key challenge in theorizing space is its resistance to strict disciplinary boundaries. Traditionally, philosophical discussions have centered on whether space exists independently of perception or emerges from relationships among objects (Newton, 1999; Leibniz, 1989). Conversely, psychological research examines the mental processes involved in perceiving, organizing, and utilizing spatial information for behavior and navigation (Piaget & Inhelder, 1967; Tolman, 1948). Additionally, linguistic studies—especially within cognitive linguistics—have emphasized how spatial schemas influence conceptual understanding and linguistic meaning (Lakoff & Johnson, 1980; Talmy, 2000). Some more recent works highlight the interaction between embodied cognition and cultural models in the construction of meaning, suggesting that conceptualization emerges from both bodily experience and socio-cultural contexts (Kövecses, 2005, 2020).

Although their methods differ, these traditions agree on a key concept: "space" is not just a physical aspect but a fundamental organizing principle of human cognition. However, this common view conceals significant theoretical debates about how spatial information is represented. The debate over whether spatial knowledge is symbolic, embodied, culturally shaped, or biologically rooted continues unresolved, prompting a variety of explanations in modern cognitive science (Barsalou, 2008; Levinson, 2003).

This article explores different views in understanding space from different epistemological perspectives, without aiming for a single disciplinary approach. It analyzes the core assumptions underlying major theories of spatiality and considers the concept of "space" as a dispersed conceptual realm that emerges at the intersection of embodied experience, cognitive functions, and language systems.

Philosophical Foundations: The Concept of "space" as an Ontological and Epistemological Problem

The philosophical history of "space" shows that conflicting metaphysical beliefs have always shaped its concept. In Aristotelian philosophy, the concept of "space" is not seen as a separate entity but as closely linked to the bodies within it, described through the idea of *topos* as the "place" of an object within a structured order of existence. This relational view, however, still fits within a pre-modern ontology where spatiality is not separated from material substance.

The early modern period marks a clear divide in views on "space." Newton characterized absolute space as an infinite, uniform container that exists independently of matter and serves as the unchanging backdrop for physical events. This perspective aligns with a substantivalist view, where "space" has an autonomous existence (Newton, 1999). In contrast, Leibniz rejected the idea of absolute space, asserting that "space" is just a web of relations among coexisting entities. According to his relational view, space exists only "in relation" and not "in itself" (Leibniz, 1989, Leibniz–Clarke Correspondence). The ongoing debate between Newton and Leibniz established a fundamental division that continues to influence modern physics and the philosophy of "space".

Kant fundamentally reinterprets this dichotomy by shifting focus from ontology to epistemology. In the *Critique of Pure Reason*, he defines space not as an inherent property of things-in-themselves but as a pure form of sensibility that shapes all human experience (Kant, 1998). This interpretation has significant implications: it treats spatiality as a condition for cognition rather than merely an observable feature of the external world. However, Kant's assumption that spatial intuition is the same across all humans has been questioned by subsequent empirical studies in psychology and linguistics.

Phenomenological philosophy emphasizes the body as central to spatial experience, challenging abstract notions. Heidegger's idea of being-in-the-world shifts focus from geometric space to existential engagement. Merleau-Ponty highlights perception as embodied, pre-reflective, and action-oriented (Heidegger, 1971; Merleau-Ponty, 1962). Consequently, "space" is understood not as an abstract coordinate system but as a lived, responsive field influenced by bodily intentionality.

This epistemological development reveals an important conceptual shift: from space as **an external structure to space as a cognitive condition to space as an embodied experience**. This progression, however, is not linear but cumulative, as each framework continues to inform contemporary interdisciplinary debates.

Kant's approach diverges from Newtonian and Leibnizian concepts not only by placing space within sensation but also by implicitly redefining objectivity. In Kant's view, objectivity relies on the universality of our cognitive structures rather than on external reality. This introduces a structural limit that continues to influence modern epistemology. Because spatiality is essential for experience, it cannot be empirically verified without circular reasoning; as such, verification depends on the very spatial framework it seeks to justify.

This epistemological circularity has led to two main interpretative approaches in post-Kantian philosophy. The first maintains Kant's view that spatial intuition is a universal, necessary aspect of human experience, treating it as an unchanging cognitive framework that structures perception and enables the representation of external phenomena. In this view, space is seen as an essential a priori structure that cannot be modified without disrupting coherent experience. The second approach, however, questions this universality by highlighting how spatial ideas differ across cultures and languages, implying that what we call "universal space" may actually be a cognitively fixed yet culturally influenced construct.

Furthermore, Kant's framework poses a theoretical challenge regarding the balance between universality and variability—a topic that has regained prominence in modern cognitive science. While Kant argues that spatial intuition is a universal aspect of human experience, empirical studies in psycholinguistics and cross-cultural cognition show considerable differences in how spatial categories, reference frames, and orientation strategies are used across different linguistic groups. These results indicate that people's ways of understanding and representing spatial relationships are

shaped not only by shared cognitive abilities but also by linguistic and cultural influences. As a result, contemporary research favors the idea of multiple spatial frameworks created by diverse sociocultural and linguistic contexts, rather than a single, uniform spatial schema.

Contemporary interpretations of Kant suggest that empirical variations in cognition do not necessarily contradict the existence of stable transcendental structures underlying experience (Hatfield, 2008). Meanwhile, relativist and embodied cognition theories contend that spatiality is not something given from the start but develops through the dynamic interplay of perceptual processes, environmental opportunities, and social-linguistic practices.

In this context, phenomenological philosophy plays a key mediating role. Instead of viewing space solely as a fixed mental concept or a culturally shaped idea, phenomenology understands spatiality as a lived, embodied experience. Heidegger's concept of being-in-the-world breaks down the subject–object divide by grounding spatial awareness in practical involvement rather than abstract thought. Likewise, Merleau-Ponty's focus on embodied perception highlights that spatial orientation is not an intellectual construct but arises from the body's pre-reflective interactions with its environment (Merleau-Ponty, 1945/2012, pp. 100–106).

From this perspective, the Kantian issue is neither settled nor dismissed but redefined. The debate shifts from whether space is universal or relative to how spatial experience arises through the interplay of embodiment, perception, and world-disclosure. This transition signifies a move from epistemological validation to ontological depiction, viewing spatiality as an experiential framework rather than a mere cognitive principle.

Therefore, the conceptual history of "space" should be seen not as a straightforward shift from metaphysics to epistemology and then to phenomenology. Instead, it reflects an ongoing redefinition of the relationship among the subject, the world, and the structure. Each philosophical framework—Aristotelian, Newtonian, Leibnizian, Kantian, and phenomenological—does not discard the earlier ones but instead rephrases the concept of spatiality at different levels of abstraction.

Overall, these developments indicate that space in philosophical discussions acts less as a fixed subject and more as an ongoing problem area where fundamental issues of ontology, cognition, and embodiment are continuously explored and redefined. This helps clarify why spatiality stays an active topic in philosophical debates over centuries: it is not a fully resolved idea, but a concept that remains open and constantly evolves alongside changes in knowledge priorities and research methods.

Psychological Perspectives: From Spatial Representation to Embodied Cognition

Psychological research on" space" originally progressed within a representational framework, in which spatial knowledge was viewed as an internal mental construct. Piaget's developmental theory suggests that spatial cognition develops through ongoing interaction with the environment, transitioning from sensorimotor coordination to more advanced, abstract spatial reasoning (Piaget & Inhelder, 1967). In this view, spatial understanding is built rather than innate, yet it remains fundamentally representational.

Tolman's concept of cognitive maps expands this framework by proposing that organisms develop internal spatial models of their surroundings to assist in navigation and decision-making (Tolman, 1948). This concept is central in cognitive psychology and later impacts neuroscience, especially hippocampal studies on spatial memory.

Nonetheless, representational models are increasingly criticized by embodied cognition theories. Barsalou's grounded cognition theory suggests that conceptual representations are not merely abstract symbols but are simulations rooted in perceptual and motor systems (Barsalou, 2008). Likewise, Gibbs contends that cognitive processes are profoundly influenced by bodily experiences and context-dependent actions, questioning the distinction between mind and environment (Gibbs, 2006).

This change redefines spatial cognition as something that emerges rather than being stored. Instead of recalling internal models of space, cognitive agents actively create their spatial

understanding by engaging with environmental affordances. This view better connects psychology with phenomenological philosophy, especially in its focus on situated embodiment.

However, some conceptual challenges still exist. Representational theories effectively explain higher-order spatial reasoning and planning, whereas embodied approaches better capture perceptual immediacy and contextual adaptability. The simultaneous presence of these frameworks suggests that spatial cognition might be inherently multi-layered rather than reducible to a single system.

A major theoretical change in psychology involves not just moving from Piagetian constructivism to embodied cognition but also redefining the concept of "representation" itself. In Piaget's framework, spatial knowledge is formed internally as a mental model of the outside world, implying a distinct boundary between the subject and the environment.

Embodied cognition challenges the boundary by suggesting that cognitive processes are spread across the brain, body, and environment. In this view, spatial understanding is not stored internally but enacted through interaction. This shifts the focus to how spatial knowledge is shared and organized across cognitive, bodily, and environmental systems.

Dynamic systems theory conceptualizes spatial cognition not as a fixed, localized representational system but as an emergent phenomenon arising from continuous interactions between the organism and its environment. In this framework, cognition is understood as a self-organizing process shaped by dynamic feedback loops between perception and action, constrained by the environment.

Rather than being pre-encoded or stored in static structures, spatial knowledge emerges and stabilizes through time-dependent interactions, producing patterns of behavior that reflect both flexibility and temporary stability (attractor states). As Esther Thelen and Linda B. Smith (1994, pp. 49–68) proposed, cognitive development should be understood as a nonlinear trajectory of continuous reorganization, in which spatial reasoning is distributed across ongoing perceptual and motor activities rather than confined to discrete internal modules.

Within this framework, perception and action are interdependent, not sequential. The concept of affordances, introduced by Gibson (1979, p.119), plays a key role: spaces are not merely passively observed but actively interpreted based on the actions they afford. Therefore, "space" is not merely an objective container to be mentally mapped; it is a realm of potential interactions that is realized through embodied engagement. This rethinking shifts the emphasis from internal mental representations to ecological interaction.

Neuroscientific research questions the notion that spatial cognition is entirely based on internal mental representations. Studies on place cells and grid cells in the hippocampus show that spatial encoding is neither solely symbolic nor purely embodied. Instead, it is spread across neural networks that adaptively respond to movement and environmental cues. These results challenge the clear-cut division between representation and embodiment, suggesting that neural systems might employ hybrid mechanisms that enable both map-like coding and real-time sensorimotor integration.

At the same time, phenomenological approaches, particularly those associated with Merleau-Ponty (1945/2012, pp. 127-147), provide a philosophical foundation for embodied spatiality. From this perspective, spatial awareness is not an intellectual reconstruction of the world but a pre-reflective mode of being-in-the-world. The body is not an object in space but the very condition for the disclosure of spatiality. This phenomenological insight aligns with contemporary embodied cognition by rejecting the Cartesian separation between mind and environment.

Nonetheless, the theoretical landscape remains marked by complementary explanatory approaches. Embodied and dynamic approaches are particularly effective at accounting for situated perception, navigation, and real-time adaptation. In contrast, representational models retain explanatory power in domains that require abstraction, planning, and counterfactual reasoning. This suggests that spatial cognition may operate across multiple representational regimes, from low-level sensorimotor coupling to high-level symbolic simulation.

Consequently, contemporary psychology increasingly moves toward integrative frameworks that resist the binary opposition between representation and embodiment. Hybrid models propose that spatial cognition involves both online embodied processes and offline representational structures that

interact dynamically in response to task demands. This pluralistic perspective reframes the central question not as whether spatial cognition is representational or embodied, but as how different modes of spatial processing are coordinated within a unified cognitive system.

This shift from Piagetian constructivism to embodied and dynamic cognition represents more of an epistemological expansion than just a paradigm change. Spatial cognition is a multi-level phenomenon that involves neural, bodily, and environmental factors. Its understanding depends on integrating these levels of analysis rather than relying solely on a single theoretical perspective.

Linguistic Perspectives: Spatiality as Conceptual Structure

In linguistics, the study of space undergoes a significant transformation when spatiality is no longer treated merely as a referential domain of language but as a fundamental mechanism of conceptual organization. Contemporary cognitive linguistics increasingly views spatial cognition as a primary foundation for how human beings categorize experience, construct meaning, and communicate abstract knowledge. From this perspective, language does not simply describe spatial relations; rather, spatial structures actively participate in organizing conceptual thought.

A major turning point in the linguistic study of spatiality emerged with Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory. According to this approach, abstract reasoning is grounded in embodied experience and structured through systematic metaphorical mappings from concrete domains, particularly those associated with bodily movement and spatial orientation (Lakoff & Johnson, 1980). Expressions such as *moving forward with a project*, *falling behind competitors*, *rising to the top*, *reaching a goal*, and *being close to a solution* demonstrate how abstract concepts, including progress, achievement, success, and problem-solving, are conceptualized through spatial experience. Comparable patterns are found in the Romanian expressions such as *a merge înainte cu un proiect*, *a rămâne în urmă față de concurență*, *a ajunge în vârful ierarhiei*, *a atinge un obiectiv* și *a fi aproape de o soluție*. These correspondences suggest that spatial cognition provides an important conceptual framework for understanding domains that extend far beyond the "physical space".

The embodied basis of conceptualization is further developed in Johnson's theory of image schemas. Johnson argues that recurrent patterns of bodily interaction with the environment generate schematic structures that organize cognition and linguistic meaning (Johnson, 1987, p.29). Among the most influential are the CONTAINER, PATH, BALANCE, FORCE, and CENTER–PERIPHERY schemas. The CONTAINER schema appears in expressions such as *in trouble*, *in love*, *inside the system*, and *out of danger*, as well as in Romanian equivalents such as *în dificultate*, *îndrăgostit*, *în interiorul sistemului*, and *în afara pericolului*. Similarly, the PATH schema underlies expressions such as *on the road to success*, *go through a difficult period*, *move toward a solution*, and *reach a destination*, corresponding to Romanian constructions such as *pe drumul spre succes*, *a trece printr-o perioadă dificilă*, *a se îndrepta spre o soluție*, and *a ajunge la destinație*. These examples indicate that spatial structures serve as foundational organizing principles within the conceptual system.

Kövecses enhances understanding of the interconnectedness of embodiment and conceptualization by proposing that conceptual structures develop not only from bodily experience but also from culturally specific models of meaning (Kövecses, 2005; 2020). Although primary metaphors and image schemas may stem from universal human experiences, their linguistic expression and meaning are influenced by cultural, social, and historical factors. Consequently, spatial conceptualization arises from a dynamic interplay between embodied experiences and cultural contexts, rather than from embodiment in isolation.

This perspective is especially relevant when examining metaphorical uses of spatiality across languages. In both English and Romanian, upward orientation is commonly associated with positive value, achievement, and authority. English expressions such as *rise to the top*, *move up in the world*, *climb the corporate ladder*, and *hold a high position* correspond to the Romanian constructions such as *a ajunge în vârf*, *a urca pe scara socială*, *a avansa în carieră*, and *a ocupa o funcție înaltă*. Conversely, downward orientation [DOWN IS BAD] is often linked to failure, loss, or diminished status, as reflected in expressions such as *fall from power*, *drop in ranking*, *go downhill*, and the

Romanian equivalents such as *a fi retrogradat, a cădea în dizgrație, a coborî în ierarhie, a ajunge pe o treaptă inferioară.* These recurrent patterns illustrate how culturally embedded linguistic practices elaborate on broadly shared embodied experiences.

Kövecses' approach is also particularly useful for understanding how spatial conceptualization extends beyond social hierarchy into other domains of experience. Temporal reasoning, for example, is often structured through spatial metaphors. English speakers commonly refer to *looking forward to the future*, *leaving the past behind*, or *approaching a deadline*. At the same time, Romanian employs comparable constructions such as *a privi înainte spre viitor*, *a lăsa trecutul în urmă*, and *apropierea termenului limită*. Similar patterns appear in ecological discourse, where expressions such as *living close to nature*, *at the heart of the ecosystem*, and *the river shapes the landscape* correspond to the Romanian formulations including *a trăi aproape de natură*, *în inima ecosistemului*, and *râul modelează peisajul*. Such examples demonstrate how "spatial" schemas participate in the conceptualization of temporal, social, and environmental experience while simultaneously reflecting culturally situated ways of interpreting reality.

Langacker's Cognitive Grammar adds dimension by emphasizing the role of construal in linguistic meaning. According to Langacker (2008), language does not encode objective spatial relations directly but reflects particular ways of conceptualizing situations. Spatial descriptions are therefore shaped by perspective, attentional focus, and communicative intention. The same spatial configuration may be represented differently depending on the speaker's conceptual viewpoint. For example, the relationship between two landmarks may be expressed as *The church is behind the school* or *The school is in front of the church*. Romanian displays the same phenomenon in constructions such as *Biserica este în spatele școlii* and *Școala este în fața bisericii*. Spatial meaning is thus inherently perspectival rather than purely objective.

Cross-linguistic research further shows that spatial conceptualization cannot be reduced to a single universal model. Talmy's analysis of motion events reveals systematic differences in how languages encode path, manner, and directionality (Talmy, 2000). Expressions such as *The bird flew into the room* and *The bottle floated across the river* correspond to the Romanian constructions such as *Pasărea a intrat zburând în cameră* and *Sticla a plutit peste râu*. Although these examples describe comparable events, they illustrate how grammatical structures shape the representation of spatial relations.

Levinson's work on frames of reference provides additional evidence for the interaction between cognition, language, and culture. His research demonstrates that linguistic communities differ considerably in the systems used to describe spatial orientation (Levinson, 2003). Some languages predominantly employ relative reference frames based on the observer's position, while others rely on absolute systems grounded in cardinal directions or environmental landmarks. Expressions such as *The cup is to the left of the plate* (*Cana este la stânga farfuriei*) differ conceptually from formulations such as **The cup is north of the plate* (**Cana este la nord de farfurie*). These differences suggest that spatial cognition is shaped not only by shared bodily experience but also by culturally specific linguistic practices.

Taken together, these approaches indicate that spatiality functions as far more than a semantic category describing physical relations. Cognitive linguistic research increasingly demonstrates that spatial structures constitute fundamental mechanisms through which abstract domains are organized and understood. Time, emotion, morality, social relations, institutional structures, and environmental experience are frequently conceptualized through spatial schemas. The English expressions such as *at the heart of the city*, *on the edge of society*, *close to success*, and *far from reality* correspond closely to the Romanian constructions such as *în inima orașului*, *la marginea societății*, *aproape de succes*, and *departe de realitate*. Such recurrent mappings reveal the pervasive role of spatial cognition in shaping linguistic meaning and conceptual organization.

Recent developments in cognitive linguistics increasingly support an interactive model in which embodied experience, linguistic structures, and cultural knowledge continuously influence one another. Rather than treating language as either determining thought or merely reflecting it, contemporary approaches emphasize dynamic co-construction. Spatial meanings emerge through the

interaction of perceptual experience, conceptual structures, linguistic conventions, and socio-cultural practices. Spatiality is therefore neither entirely universal nor entirely language specific. Instead, it can be understood as a flexible cognitive system that is simultaneously grounded in embodiment, structured by language, and shaped by culture.

Consequently, linguistic perspectives converge with philosophical and psychological accounts in suggesting that spatiality functions as a fundamental mode of cognition. Rather than constituting a neutral background against which meaning unfolds, spatial structures provide the conceptual scaffolding through which individuals organize experience, construct knowledge, and interpret their relationship with the world. In this sense, the study of spatial language contributes not only to understanding linguistic meaning but also to explaining how human cognition transforms embodied experience into culturally meaningful forms of knowledge.

Cross-Disciplinary Integration: Establishing a Non-Reductive Framework for Space

When examined together, philosophical, psychological, and linguistic perspectives do not form a single, unified theory of "space". Instead, each offers partially overlapping yet fundamentally different explanations.

Philosophy mainly explores the ontological and epistemological nature of space, shifting between externalist, relational, and transcendental perspectives. Psychology investigates how spatial information is perceived, internalized, and used in behavior. Linguistics studies how spatial experience is encoded, structured, and transformed within meaning systems.

A central debate in this area questions whether the concept of "space" should be seen purely as an external structure, a mental process, or a linguistic and conceptual framework. Recent studies suggest that none of these perspectives alone is sufficient. Instead, spatiality appears to be embedded across multiple facets of human experience.

One key convergence point is the growing recognition of embodiment. Phenomenological philosophy, embodied cognition in psychology, and image-schema theory in linguistics all emphasize that spatial understanding is grounded in bodily interaction with the environment. This convergence suggests a shared rejection of purely abstract, disembodied models of cognition.

However, significant divergences remain. Philosophy retains a concern with ontological grounding largely absent in empirical psychology. Psychology prioritizes experimental validation and functional explanation, whereas linguistics focuses on structural variation and conceptual mapping. These differences are not merely methodological but reflect distinct epistemic priorities.

Rather than attempting to eliminate these divergences, a more productive approach is to view them as complementary perspectives on a multi-layered phenomenon. " Space" can thus be understood as an emergent construct arising from the interaction between:

- bodily experience (phenomenology, embodiment theories),
- cognitive architecture (psychology, neuroscience),
- and linguistic-conceptual structuring (cognitive linguistics).

This triadic model avoids reductionism while preserving each discipline's explanatory strengths. A deeper analysis of disciplinary divergence reveals that philosophy, psychology, and linguistics are not merely describing different aspects of space but are working with fundamentally different definitions of explanation.

Philosophy prioritizes ontological grounding, seeking to determine what "space is." Psychology prioritizes functional mechanisms, seeking to explain how spatial cognition operates. Linguistics prioritizes structural variation, seeking to describe how spatial meaning is encoded across systems.

These differences are not reducible to methodological preference but reflect distinct epistemic commitments. As a result, any attempt at unification must confront the risk of a category mismatch. What appears to be the "same object" across disciplines may, in fact, be a set of partially overlapping constructs with different explanatory roles.

The issue of category mismatch greatly affects interdisciplinary theory development. When each discipline defines "space" using its own epistemic framework, integration cannot be achieved

through straightforward conceptual alignment. Instead, it requires what can be called controlled incommensurability. This means the aim is not to erase differences between frameworks but to carefully explain how these differences relate to different levels of explanation.

This framework can be articulated as a stratified ontology of spatiality. At the most basic level, spatiality is lived space, corresponding to phenomenological experience and embodied interaction with the environment. At an intermediate level, spatiality is cognitive space, instantiated in perceptual systems, neural architectures, and action-oriented representations. At a higher level, spatiality emerges as symbolic-conceptual space, constructed through linguistic categorization, metaphorical mapping, and discourse practices. Each level is internally coherent, yet none is fully reducible to the others.

This stratification prevents epistemological collapse by not privileging any one explanatory domain. It also aligns with current trends in philosophy of mind and cognitive science, especially non-reductive physicalism and multi-level mechanistic explanation, which maintain that higher-order phenomena can depend on yet remain irreducible to lower-level processes.

Within such a framework, "integration" does not imply synthesis into a unified theory, but rather the construction of *translation interfaces* between levels. These interfaces specify how changes at one level constrain or enable structures at another without collapsing their ontological distinctions. For example, linguistic spatial metaphors may reflect patterns of embodied simulation, but they also introduce culturally stabilized constraints that cannot be directly inferred from neurocognitive mechanisms alone.

This perspective also reframes the role of interdisciplinarity. Rather than seeking theoretical convergence, interdisciplinary research on space becomes an exercise in epistemic coordination: aligning heterogeneous explanatory models while preserving their internal validity conditions. From this perspective, the objective is not to produce a single theory of space but to construct a coherent field of spatiality in which multiple theories relate to one another.

A further implication concerns the status of explanation. In a non-reductive model, explanation is no longer understood as deriving higher-level phenomena from lower-level laws, but as articulating dependencies across levels of organization. This shifts the focus from ontological reduction to relational mapping, in which a model's explanatory power depends on its ability to situate a phenomenon within a network of interacting constraints.

Importantly, this approach also accommodates historical variability in space theories. Different disciplinary models can be understood as responses to distinct epistemic problems rather than competing descriptions of a single object. Philosophical accounts of space as relational or transcendental, psychological models of spatial cognition, and linguistic theories of spatial conceptualization thus become complementary articulations of a shared yet distributed problem space.

Ultimately, this leads to reconceptualizing space not as a singular entity to be defined, but as a multi-scalar field of relations generated by the interaction of embodied agents, cognitive systems, and symbolic structures. Spatiality, in this sense, is neither purely objective nor purely constructed, but emergent across interacting levels of organization.

Such a model preserves theoretical pluralism without lapsing into relativism. It allows for strong claims within each discipline while maintaining a coherent meta-framework that accommodates their divergence. The result is not a unified theory of space, but a disciplined plurality of spatial theories held together by structured epistemic relations.

From a cognitive-linguistic perspective, this convergence is further supported by the interplay between embodied experience and culturally situated conceptual models, which jointly shape the organization of spatial meaning (Kövecses, 2020).

Conclusions

This analysis shows that the concept of "space" reflects both universal cognitive principles and language-specific patterns of expression. Across philosophical, psychological, and linguistic perspectives, spatiality emerges as a fundamental dimension of human experience, grounded in

embodied interaction with the environment and structured by recurrent cognitive schemas. The prevalence of image schemas such as CONTAINER, PATH, UP–DOWN, and CENTER–PERIPHERY supports the view that spatial cognition is rooted in shared bodily experiences, providing a common conceptual basis across languages.

The comparison between English and Romanian shows that, although they share universal conceptual structures, these are expressed differently due to varying linguistic and cultural norms. For instance, English usually conceptualizes *the sky* as an enclosing space with phrases like *"in the sky,"* whereas Romanian often uses *"pe cer,"* which suggests a surface-based spatial view. Similarly, Romanian distinguishes between *pe stradă* (typically referring to location or movement along a street) and *în stradă* (often associated with being out in the public space, frequently with social or collective implications), whereas English generally uses the single expression *in the street*. These variations suggest that languages don't just encode straightforward spatial relationships but also selectively emphasize certain aspects of spatial experience.

The analysis indicates that spatial conceptualization functions on two linked levels. First, it is limited by universal cognitive processes based on embodied experience. Second, it is influenced by culturally specific linguistic frameworks that affect how speakers classify, interpret, and express spatial relationships. Therefore, “space” should be seen not as a static or uniform category but as a dynamic conceptual domain where universal cognitive instincts interact with language-specific and culturally shaped patterns of meaning.

The results of this study contribute to ongoing discussions in cognitive linguistics by demonstrating that similarities and differences between English and Romanian are complementary rather than oppositional. Universal image schemas provide the cognitive basis for spatial reasoning, while linguistic and cultural variation account for the diversity of spatial expressions across languages.

These insights offer a theoretical foundation for future research on the conceptualization of “space” in specialized domains. In particular, further studies may explore how spatial schemas and conceptual metaphor’s structure economic discourse within Kövecses’ cognitive-linguistic framework, thereby extending the analysis of spatial meaning from everyday language to more specialized forms of communication.

BIBLIOGRAPHY:

1. ARISTOTLE. (1930) *Physics*. Translated by R. P. Hardie and R. K. Gaye. Oxford: Oxford University Press.
2. BARSALOU, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology, 59*, 617–645. In https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639
3. CASEY, E. S. (1997). *The fate of place: A philosophical history*. University of California Press.
4. GIBBS, R. W. (2006). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.
5. HATFIELD, G. (2008). *Kant's transcendental and empirical psychology of cognition*. Studies in History and Philosophy of Science Part A, 39(4), 427–442. In https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2008.09.006
6. HEIDEGGER, M. (1971). *Poetry, language, thought*. Harper & Row.
7. JOHNSON, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
8. KANT, I. (1998). *Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press.
9. KÖVECSES, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. KÖVECSES, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
11. LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By*—University of Chicago Press.
12. LANGACKER, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
13. LEIBNIZ G. W. (1989). *Philosophical papers and letters*. Kluwer Academic Publishers.
14. LEVINSON, S. C. (2003). *Space in language and cognition*. Cambridge University Press.
15. MALPAS, J. (2012). Putting space in place: Philosophical topography and relational geography. *Environment and Planning D: Society and Space, 30*(2), 226–242. In https://doi.org/10.1068/d20810
16. MERLEAU-PONTY, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
17. NEWTON, I. (1999). *The Principia*. University of California Press.
18. PIAGET, J., & INHELDER, B. (1967). *The child's conception of space*. W. W. Norton.
19. TALMY, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. MIT Press.
20. TOLMAN, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review, 55*(4), 189–208.In https://doi.org/10.1037/h0061626

LINGUISTIC PARTICULARITIES OF THE JOURNALISTIC TRANSLATION. THE TRANSLATOR AS GATEKEEPER: CULTURAL LOCALIZATION AND REALITY RECONSTRUCTION IN JOURNALISTIC DISCOURSE

Nicoleta Simona Radu
PhD Student, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *This paper aims to critically assess an interdisciplinary investigation into the complexities of translating the journalistic discourse. The study takes into account the domain of journalism and the evolution of mass media, aspects which have been previously addressed in other articles I have written, such as* ***Translation Studies And The Influence Of Anglicization And Calque On The Restructuring Of Other Languages*** *or* ***Translation Approaches And Peculiarities In Translating The Journalistic Discourse,*** *as well as the international communication networks and sets to place the translator not simply as a linguistic mediator, but rather as a vital gatekeeper, having the role of reconstructing the events for a completely new cultural audience. The research also explores how the pragmatic-stylistic markers of periodic press undergo various structural shifts during the translation process, with the purpose of emphasizing the challenges overcome while achieving a dynamic equivalence in magazine headlines. Moreover, the thesis has in view the narrative function of press photography, thus highlighting the intersection between translation and visual semiotics. The present text also analyzes the distinct types of translation strategies adopted to be used for various news taxonomies. Ultimately, this research aims to demonstrate that translating journalistic discourse is an elaborate act of cultural localization, which permanently and actively redefines and shapes the target society and its cultural reality.*

Keywords: *Journalistic translation; cultural localization; gatekeeping; headline translatability; Dynamic equivalence*

Introduction

Mass media, deriving from the **lat. medium, pl. media**, meaning *means*, are generally defined as *technical supports that serve for the transmission of messages towards an assembly of separated individuals*. In general, it refers to machinery included in the communication process in order to reproduce writing, such as typography, or to extend sight and hearing, such as television, radio etc. Mass media can be divided into three main categories:

- printed means: books, newspapers, magazines, posters
- means based on film: photography and cinematography
- electronic means: radio, television, videotext, telephone, fax, computer, CD-ROM etc.

It is more than obvious that, for several years, mass media have formed a target audience that they follow. Certain American newspapers, for instance, besides the traditional printed edition on paper, offer their readers also an edition by phone or by fax. Consequently, they reach either a large audience, or a limited public. The notion of *mass media* or *means of media communication* seems less and less appropriate for understanding the diversity of their means. This notion usually denotes *the technical devices that serve for transmitting the messages from a series of communication professionals to a large audience*. From this point of view, the telephone, PC or fax, for instance, cannot be included in the mass media category, because, on the one hand, this exchange is based on only two persons, or on a very small number of persons and, on the other hand, the transmitter is not necessarily a communication professional.

The general sense of mass media means is that they are based mainly on books, newspapers, magazines, posters, cinema, radio and cable or satellite television.

Media communication, in its richness and diversity, covers nowadays all or almost all domains of social life and extends its influence at a local, national and international level. Its development is

supported by the technological progress made in the last few years, concerning telecommunication and informatics.

Some say that mass media have mainly three functions: inform, educate and entertain. But this statement is too concise, considering that mass media, more and more various, have an increasingly important place in our lives. Since we cannot talk about mass media outside a mass society, nor can a mass society exist without mass media.[1] (our tr.)

Freedom of opinion

Although there have always been and always will be different ideological points of view and crises, the principle of freedom to information has become, after the Second World War, one of the fundamental values of international society.

Adopted and proclaimed by the General Assembly of the United Nations, on December 10, 1948, the Universal Declaration of Human Rights is still considered a reference up to the present. Following this historic act the Assembly called upon all Member countries to publicize the text of the Declaration and "to cause it to be disseminated, displayed, read and expounded principally in schools and other educational institutions, without distinction based on the political status of countries or territories."[2]

Article 19 comprises the freedom to information, stating that frontiers should not be an obstacle for exchanging information.

Article 19. *Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers*.[3]

The United Nations International Covenant on Civil and Political Rights, adopted in 1966 and come into effect in 1976 says, in Article 19, that *this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of his choice.*

Signed on November 4, 1950, in Rome, under the aegis of the Council of Europe, the European Convention on Human Rights allowed the development of an original right, especially in the domain of information, stated in Article 10.

Article 10. *Everyone has the right to freedom of expression. this right shall include freedom to hold opinions and to receive and impart information and ideas without interference by public authority and regardless of frontiers. This article shall not prevent States from requiring the licensing of broadcasting, television or cinema enterprises.*

The exercise of these freedoms, since it carries with it duties and responsibilities, may be subject to such formalities, conditions, restrictions or penalties as are prescribed by law and are necessary in a democratic society, in the interests of national security, territorial integrity or public safety, for the prevention of disorder or crime, for the protection of health or morals, for the protection of the reputation or the rights of others, for preventing the disclosure of information received in confidence, or for maintaining the authority and impartiality of the judiciary.[4]

The practice of these principles was possible due to the modern technical means. The press agencies represent one of the key instruments in broadcasting international news. Their role is to collect information from all over the world and to distribute it to mass media and they cover all domains of interest. In the past, only the great powers of the world had press agencies but now, almost

[1] Bertrand Claude-Jean, *O introducere în presa scrisă şi vorbită*, trad. coord. de Mirela Lazăr, Ediţia aIIa, revizuită, Editura Polirom, Iaşi, 2001

[2] Internet source : https://www.un.org/en/model-united-nations/3-pillars-united-nations

[3] Internet source: The Universal Declaration Of Human Rights

[4] Internet source: https://www.equalityhumanrights.com/human-rights/human-rights-act/article-10-freedom-expression

all countries, with small exceptions, has its own press agency, by means of which they may express their national identity.

A simple classification can be made, thus there are world-wide press agencies, present all over the world, in order to collect information and to broadcast it to mass media in each country; international press agencies, which have the same features as the latter category, with the observation that the number of countries in which they are present is a limited one; and, the last category is that of national agencies, whose collecting and broadcasting activities are limited to a single country.
Nowadays there are three worldwide press agencies:

- Reuters, set up in London by Julius Reuters, in 1851, 16 years after the French Havas agency came into being. It is a true media communication group, with ten thousand employees, and is no longer an information supplier for mass media, but it addresses directly the specialized audience in business domain, and even the great public, being involved in international television programmes.
- Associated Press (AP), which came into being in New York, in 1865, and had, at first, a national character. It is present in all countries all over the world, in all mass media types, being two times stronger than AFP, but eight times weaker than Reuters. Its force relies on the internal market, which signifies 85% of its incomes.
- Agence France Presse (AFP)came into being just after the Second World War, present in 170 countries and serving around 2000 mass media institutions, is actually the successor of the Havas agency, the oldest information agency.

The journalistic discourse and its defining features

There are a variety of ways for approaching a subject, a multitude of perspectives used for the description of the press facts in order to make them as vivid and real as possible. Therefore, there are a few types of journalism that can be identified, function of their character and main features, such as:

- *journalism of action, or militant journalism*: the journalist wants to convince, not to inform, and therefore, he is too little concerned about the factual exactness.
- *literary" journalism*: the main objective is the interpretation of reality, thus the journalist wants to make the reader "feel" the reality, rather than "understand" it.
- *feature report journalism*: consists in recounting what the journalist sees or what others have seen or know about a predictable event, such as a presidential press conference or accidental event, such as a car accident. The journalist tries to answer the questions who? what? where? when, how? and why? without stating his own opinion on the matter. He is either a generawhy?nalist, or specialized in certain issues of an institution or in a certain domain.
- *inquiry journalism*: consists in searching information in the obscure areas that a certain person intends to keep as a secret or away from the present time. It requires certain training, time and money, because an inquiry may last for months without leading to a consistent a result or it may be a successful inquiry and lead to only one or two good articles.
- *interpretative or commentary journalism* means to explain certain facts by following their origins, context and possible consequences. This type of journalism requires a specialized journalist and using certain experts, data banks or other documentary sources. He suggests several interpretations and evaluates the importance of the events.
- *journalism on duty* presents to the public useful information about everyday life, such as weather forecast, cinema programmes, special column, created to make a service for the beneficiary, which may be related to tourism, gastronomy, decoration and, at the same time, to draw the attention of those interested in buying advertising areas.
- *institutional journalism*: implies a certain propaganda and advertising, PR domain, the publishing of information about certain institutions or firms, leaving any negative aspect aside.

- *popular journalism*: it concerns sensational press, which adapts reality in order to make it sensational. It implies an abundance of illustrations; the headlines are huge and the articles very short. It uses a simple language that draws attention, with the aim of amusing, provoking the reader.

All of these categories are found in all mass media, but most of them are specific to the written press. Radio journalism has its own share of speed, but lacks time and images, as for television journalism, it has an astonishing efficiency in catching the attention of the audience towards a certain drama and sometimes shows great courage, when it attacks directly a delicate issue. Television, though, always tends to go towards entertainment, especially when it has commercial value.[5] (our tr.)

As for entertainment media, it may be divided into two categories, written media and electronic media. Written media includes newspapers, which deals with issues such as horoscopes, cancans, comics, spots etc. Magazines are divided into those that first of all inform and those who entertain, most of them doing both. As for electronic media, nowadays most people spend their time in front of the television, each spending an average of three or four hours a day watching a diversity of channels which cover all sectors of entertainment.

When talking about mass media, we must always consider the environment in which they exist, because they are elements of a vast, very complex social system, where all mechanisms are interdependent.

The journalistic language is considered to be "a specific way of selecting and assembling the language facts, as a consequence of the rigours imposed by a communicative situation".[6] (our tr.)

The journalistic text is defined as "any text produced in order to be broadcast by a mass-media channel or support, such as newspaper, radio programme, television programme".[7] (our tr.)
Some specialists in the field present the journalistic discourse as "an assembly of media content" or as "the discourse of the news".

The journalistic discourse has several dominant functions, the main ones being the referential expressive and functions, and in some journalistic texts we may come across the magical, spectacular or intercourse functions, all of them oriented towards the receiver. In advertising journalism there is also present the connotative function and in informative texts the referential and meta-linguistic functions are underlined.

The journalistic discourse is built according to the four basic rules of old rhetoric, the universal rule of language: *adjectio, detractio, immutatio* and *transmutatio.* The transmitter must use simple terms, so that all readers may understand the text, but, sometimes, present events force him to make use of neological or technical terms.

The journalistic style is characterized by an abundance of nominal constructions, an elliptical organization of the text, for instance the titles without a predicate, interrogative formulations, contrastive structures, repetitive discourse or the technique of the indirect statements, all of which are used by the transmitter in order to shock and intrigue the audience. At a morphological level there is a predominance of nouns, the adjectives being obligatorily used in the superlative. There is a preference for the nominal flexion, for the Genitive and Accusative, the pronouns are mostly in the third person, rarely in the second, and the verbs are mostly used in the passive and in the active. The tenses of the Indicative mood mostly used are the Present Simple and Perfect and in the advertising text we may see a predilection for the Imperative and the first person.[8] (our tr.)

The message transmitted by the journalistic text must be, first of all, a clear one, and this clarity begins once with its formulation. Any journalistic text is, before any other things, a collection of data selected and carefully arranged by a journalist. Journalists produce journalistic texts, that is to say, they recount events, they are active and selective witnesses. Their target is to select those events

[5] Bertrand Claude-Jean, *O introducere în presa scrisă şi vorbită*, trad. coord. de Mirela Lazăr, Ediţia aIIa, revizuită, Editura Polirom, Iaşi, 2001, pages 46-51
[6] Roşca Luminiţa *Producţia textului jurnalistic*, Editura Polirom, Colecţia „Collegium. Media", Iaşi, 2004, page 21
[7] ibidem, page 69
[8] Popa Dorin, conf.univ.dr., within The University "A.I.Cuza", Faculty of Letters, Department of Journalism and Communication Sciences, Course on the Journalistic Text, 2007-2008 (our tr.)

that are going to become news, those events considered to have a greater degree of interest for the audience. The option for one or the other of these events is made taking into account three criteria: up to date-ness, significance and consequences. Therefore, editing the material gathered is only a matter of answering the six questions formulated by Quintilian 2000 years ago: *quis?, quid?, ubi?, cur?, quomodo?, quando?,* that is *who?, what?, where?, why?, how?, when?*

The role of the translator in the translation of the journalistic discourse

The contemporary landscape of mass communication doesn't allow for a classical evaluation of the journalistic discourse, as there is no longer valid the analysis through the restrictive lens of the traditional transposition. Therefore, translation comes to be viewed as a complex concept which incorporates cultural localization and systemic adaptation. Whenever a given text in the source language crosses a certain linguistic border, it undergoes a complex and profound mutation, as it has to adapt to the cultural, psychological and nonetheless political expectations of the target audience. Thus, we are not talking about simply a change of vocabulary, the translator needs to have a thorough knowledge and understanding of the targeted readers and their cultural and political background.

These are the reasons why the translator becomes an active gatekeeper, having a power identical to the one held by the original journalist. The word gatekeeper, which translates into Romanian as "paznic al porții", actually refers to the editorial filter which defines the role of the translator, and it is one of the most famous and specific concepts mass-media and the sociology of journalism. The concept of gatekeeper was introduced initially by the psychologist Kurt Lewin in 1943 and then directly adapted to the field of journalism in 1950 by David Manning white in his study "The 'Gatekeeper': A Case Study in the Selection of News". The term actually refers to the fact that the gate is the news channel, be it a newspaper or a magazine and the journalist has the role of keeping it, that is filtering and deciding which information has the permission of crossing the border of the target language and becoming news, and which information is rejected because it does not fit the particularities required. The concept is extended in the present research to fit the field of translation, as the translator operates as the second gatekeeper. If the initial journalist, of the source text, the one in English, is the one who decides what aspects of reality become mews items important for the anglo-saxon audience, the translator of the text is the one who reshapes the entire message to adapt to the Romanian public, therefore deciding how the text is to be translated function of the elements which need to be kept, changed or eliminated altogether so that the end variant may be appropriate and suited for the new target readership.

For any journalist, though, the premises of good writing may be considered his intelligence and ability to organize details, correlated with a good knowledge of the basic principles and of the punctuation rules, and, above all, the features of this type of writing. Thus, any article has a cause and follows a certain purpose, it has an intention. It is always directed towards a target audience, it transmits one or several ideas, it uses a certain language, common both to the transmitter and the receiver. The ideas of a journalistic text are always gathered following different criteria and are presented as a whole. The article is transmitted with the intention of reaching the receiver and the latter must give feedback.

Journalists present pieces of information, analyses, commentaries, reports to the audience but, at the same time, they represent them, speaking for them in the public arena. Journalism nowadays wants to transform serious events into stories and thus it builds up a rather narrative function.

When starting an article, every journalist must first select carefully the subject that he or she has to debate. A journalist must follow three main criteria in this direction, so that the article may be a good one and attract the attention of the audience, up to date-ness, significance and the degree of interest.

- Actuality is a value that characterizes all media products. The audience expects to be informed by the press, in real time, about the events that happen around the world, in places where he cannot be physically present. We may state that up to date-ness is an element of the degree of interest. Thus, a good journalist will make even the impossible for an exclusive news, he will

try to be present at the exact place of events and broadcast live, "from the spot". Therefore, live transmissions are the result of this temporal pressure.

- The significance of an event requires a certain series of visionary abilities from the journalist, he must appreciate correctly the events, their consequences for the audience, place them in a certain appropriate context, in other words, place them in a social context.
- The degree of interest refers to the possible attitude of the audience towards a certain event. As we said at the beginning of this paper, there are different types of audience, and, therefore, their degree of interest in a certain matter will be as well very different from one another. The degree of interest may be the same in one aspect, and that is its location. Events that happen in proximity to the audience will be more interesting for them than the ones in other geographical areas.

The notion of value of information has, for Harold Evans, editor at *The Sunday Times*, a simple meaning: "People are the information"[9], which means that news is fundamentally about human experience, first and foremost. Deriving from this view, it can be stated that a reporter's job is to focus on how policies and events ultimately impact real human lives. Media is not only about rendering abstract data or opinions it rather about the pursuit of human-centered stories.

Lord Northcliff, called *the media baron*, stated that "News is what somebody somewhere wants to suppress; all the rest is advertising."[10]

One of the most concise explanations of the value of information is given by J. Galung and M. Ruge in their paper *Structuring and selecting news*. The two state that in order to be presented to the audience, events must follow at least one of the following aspects:

- Frequency
- Amplitude: the more, the better, the more dramatic, the more subjects to debate.
- Non-ambiguity: the clearer are the events, the easier it will be for the journalist to observe and recount them.
- Familiarity: the events situated in the cultural proximity will present a higher interest.
- Correspondence: means the degree where events meet the wishes, aspirations and needs of the audience. Things that are familiar to us, as receivers, are more easily understood than the ones new to us, because we already have certain knowledge about those subjects and, therefore, a certain interest in them.
- Surprise: represents the opposite of familiarity and correspondence, thus the events will become valuable information if they are unexpected.
- Continuity: once a certain subject was considered a press event, it will continue to be a subject of interest for the audience, although the amplitude will be, inevitably, lower.
- Composition refers to blending internal and external events or political and social ones.[11]

In order to be in touch with their audience, journalists both turn the events into news or journalistic information, and adapt them to their tastes, and the effect of these actions will be seen in the numbers of copies sold or the share of the audience receiving it.

Conclusion

The right and mass media means are not only necessary elements, but they are constitutive elements of every organized society. By combining them one can appreciate the importance and the role of mass media right. This represents the expressions of the fundamental choices as regards social organization and contributes to their implementation. The practice of this right, apart from restraining

[9] Evans Harold, *Editing and Design: A Five-Volume Manual of English, Typography and Layout,- Vol 1, Newsman's English,* Heinemann, London, 1972

[10] McNair Brian, *Sociology of Journalism*, Arnold, London, 1998, p. 54 – a quote initially attributed to Lord Northcliffe, it was later officially printed and popularized in this form in journalism books.

[11] http://www.blisty.cz/files/2010/07/20/galtung-structure-foreign-news-1965.pdf ; Galtung Johan, Ruge Mari Holmboe, *Structuring and selecting news*, UK, Constable

the freedom to expression, most of the time constitutes actually its condition and its guarantee. [12] (our tr.)

Nowadays information is broadcast outside any frontier, which underlines its international character.

Mass media communicates with itself while at the same time it decides and imposes the event communicated. It establishes the "agenda" and the concerns of the audience, exaggerating the importance of one situation or minimizing another.

The active and creative labor of the institutions producing news represents their distinctive feature, their particular role among the different institutions of society. The origin of mass media itself resides neither in real stories, nor in the categories of common sense. The stories presented assume certain subjects, and some of the means of giving them importance, from the groups, institutions and the people who are in power. As a result, when mass media translates the actions of those powerful people into our language, the common people, they involve us in the thinking and politics of our wise leaders. [13] (our tr.) Step by step, the world of public affairs and that of the most recent events seems to garner greater importance than the somewhat private universe of domestic life, of interpersonal relations, and we can easily see that a social process begins to unfold here, which lays emphasis on certain aspects of our lives, and underline the fact that some aspects of our general culture matters more than the others.

Translators play a crucial role in navigating the complexities of idiomatic expressions and cultural references, ensuring that the translation is both faithful to the original and engaging for the target audience. Whenever one takes into account translating mass-media, we need to realize that it is not a neutral process we are analyzing, or a passive one, for that matter. It is not just a process of linguistic transposition, but a very complex cultural reconstruction of the reality transferred from the source language to fit the interdisciplinary features of the target readership. Within this process, the translator owns the vital role of navigating wordplay, various sentence and word-level constructions so as to recreate the power intended by the original text, while at the same time aiming to keep it simultaneously informative and inciting.

[12] Bertrand Claude-Jean, *O introducere în presa scrisă şi vorbită*, trad. coord. de Mirela Lazăr, Ediţia aIIa, revizuită, Editura Polirom, Iaşi, 2001, page 198

[13] Hartley John, *Discursul ştirilor*, (Tit. orig. (eng.): *Understanding News*) trad. de Monica Mitarcă, Editura Polirom, Colecția Collegium Media, Iași, 1999, pages 112-113

BIBLIOGRAPHY:

1. Belair-Gagnon Valerie, Revers Matthias, *The Sociology of Journalism*, in *Journalism. Handbooks of Communication Science*, De Gruyter, Berlin, Germany, 2018
2. Bertrand Claude-Jean, *O introducere în presa scrisă şi vorbită*, trad. coord. de Mirela Lazăr, Ediţia aIIa, revizuită, Editura Polirom, Iaşi, 2001
3. Biguenet John, Schulte Rainer, *The Craft of Translation*, The University of Chicago Press, Chicago, 1989
4. Dimitriu Rodica, *Theories and Practice of Translation*, Colecţia Cursus 5, Institutul European, 2002
5. Evans Harold, *Editing and Design: A Five-Volume Manual of English, Typography and Layout, Vol 1, Newsman's English,* Heinemann, London, 1972
6. Gaillard Philippe, *Tehnica jurnalismului*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 2000, page 55
7. Galtung Johan, Ruge Mari Holmboe, *The Structure of Foreign News* in Journal of Peace Research, Vol. 2, No. 1., 1965
8. Husson Didier, Robert Olivier, *Profession Journaliste*, Eyrolles Techniques de Communication Ecrites, Paris, 1991, page 92 [in Preda Sorin, *Tehnici de redactare în presa scrisă*, Editura Polirom, Colecţia „Collegium. Media", Iaşi, 2006, page 16]
9. Jakobson Roman, *On Linguistic Aspects of Translation*, in *On Translation*, Cambridge, Harvard University Press, 1959
10. McNair Brian, *Sociology of Journalism*, Arnold, London, 1998, p. 54
11. Newmark Peter, *Approaches to Translation*, Prentice Hall, Hertfordshire, 1988
12. Plett Heinrich F., *Ştiinţa textului şi analiză de text*, Editura Univers, Bucureşti, 1983
13. Popa Dorin, conf.univ.dr., within The University "A.I.Cuza", Faculty of Letters, Department of Journalism and Communication Sciences, Course on the Journalistic Text, 2007-2008
14. Preda Sorin, *Tehnici de redactare în presa scrisă*, Editura Polirom, Colecţia „Collegium. Media", Iaşi, 2006
15. Roşca Luminiţa *Producţia textului jurnalistic*, Editura Polirom, Colecţia „Collegium. Media", Iaşi, 2004, page 21
16. Şerbănescu Andra, *Cum se scrie un text*, 2nd Edition, Iaşi, Polirom Publishing House, "Collegium.Practic" Collection, 2001
17. https://www.un.org/en/model-united-nations/3-pillars-united-nations
18. The Universal Declaration Of Human Rights
19. https://www.equalityhumanrights.com/human-rights/human-rights-act/article-10-freedom-expression
20. http://www.blisty.cz/files/2010/07/20/galtung-structure-foreign-news-1965.pdf
21. https://www.thebaron.info/people/harold-evans-makes-himself-clear

THE VISUAL LANGUAGE OF TRADITIONAL FOLK COSTUME: SOCIAL, RITUAL, AND PRESTIGE FUNCTIONS IN THE CRIŞANA REGION

Alexandra-Mihaela Bandur
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: *This article provides a structural and typological analysis of the traditional folk costume from the Crişana region, examining women's and men's garments as distinct components. The primary objective of the research is to identify local specificities, ornamentation techniques and the morphological evolution of traditional attire within this geographical area.*

Furthermore, the paper demonstrates how socio-economic factors and regional cultural interactions have shaped the aesthetics and functionality of the clothing, while concurrently proposing a rigorous framework for the preservation of Crişana's textile identity.

Keywords*: traditional folk costume; Crişana region; cultural identity; traditional apron; traditional wide trousers*.

Introducere

Portul popular din zona Crişurilor reprezintă un sistem semiotic complex, unde hainele nu aveau doar un rol practic, ci indicau statutul social, vârsta și momentul ritualic („portul de sărbătoare", respectiv cel cotidian / „de lucru"). Analiza etnolingvistică a pieselor vestimentare din bazinul localităților Ineu, Apateu, Cermei, Şepreuş şi Berechiu evidențiază un inventar lexical mixt, de substrat arhaic, cu inovații locale şi împrumuturi integrate fonetic.

Aplicat la nivelul vestimentației tradiționale, perspectiva etnologilor relevă că portul popular nu constituie un fapt empiric arbitrar, ci un ansamblu de semne socioculturale. Acest obicei reflectă identitatea şi statutul social al individului în cadrul grupului, devenind un limbaj vizual codificat care poate fi descifrat corect doar în interiorul acelei comunități.[1]

Din perspectivă folclorică, costumul traditional depăşeşte sfera culturii materiale, devenind o matrice a spiritualității locale. În comunitățile din şirul Crişurilor, fiecare piesă vestimentară funcționa ca un text cultural deschis, unde motivele ornamentale brodate – de la cele geometrice sacre, la cele fitomorfe şi zoomorfe – nu aveau un scop pur decorativ, ci îndeplineau funcții apotropaice, de protecție magică a celui pe care o purta, împotriva forțelor nefaste. Astfel, dinamica portului popular înregistrată în localitățile anchetate reflectă direct credințele populare, structura arhaică şi momentele de prag ale existenței umane (naşterea, nunta şi înmormântarea), momente în care haina rituală capătă valențe sacre şi consacră integrarea individului în ordinea cosmică şi socială a satului tradițional.

Straiele femeieşti

- *Spăcelul*: reprezintă cămaşa femeiască scurtă, specifică acestei zone a Crişanei. Termenul derivă din fondul vechi şi desemnează piesa de bază confecționată din pânză de cânepă sau bumbac. Broderiile geometrice de pe mâneci sunt numite dialectal *spice*, făcând trimitere direct la simbolistica agrară a grâului. Procesul prin care se țese şi se albeşte pânza de cânepă reprezintă o tradiție moştenită din cele mai vechi timpuri.[2]
- *Poalele*: piesa inferiară a costumului, separate de *spăcel*, strânsă pe talie. Peste acestea se ataşau încă 3-4 fuste numite *sumne (sucnă < sl. veche sukno)*, iar la sărbători se mai adăuga încă una.[3]
- *Zadia (< ucr. Zady „înapoi în spate"; vsl. < zadnyĭ)*: termen generalizat în Şepreuş şi Apateu pentru şorțul decorativ purtat în față. Zădiile de sărbătoare, numite *zădii cu alesături,* erau adesea negre sau brodate cu fir de aur şi mătase.

1 Germina Comanici, *Cercul vieții*, Editura Paideea, Bucureşti, 2001, p. 22
2 Valer Butură, *Străvechi mărturii de civilizație românească*, Editura Ştiințifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1989, p. 293.
3 Stela Mătiuț, *De la Crisius la Chişineu- Criş- Contribuții monografice*, Editura Mirador, 2012, p. 96. [4] *Ibidem*, p. 95.

- *Cârpa de cap*: în vocabularul bătrânelor din Cermei, baticul tradițional poartă denumirea de „*cârpă*” (*chirpă* sau *chindeu (< mg. kendö)*, lexemul din urmă fiind un împrumut maghiarizat vechi). Modul de legare a părului pentru femeile măritate implică *ceapsa (mg. csápsza, sb. < čepac)*, o bonetă ascunsă sub cârpa care marca simbolic statutul de femeie căsătorită în interiorul comunității.

Stela Mătiuț nota în *De la Crisius la Chişineu-Criş- Contribuții monografice* că: „în zilele de sărbătoare femeile purtau *mintie* cu mâneci, cu guler de blană, iar cele înstărite în loc de *mintie* (< sb. *mantija*) purtau *bundă dreaptă*, care la gât se încheia cu o *chiotoare* iar pe piepți era căptușită cu blană. Într-o perioadă îndepărtată, în picioare se purtau *opinci* şi *obiele (< bg. obijalo),* de lână. Mai târziu apar *papucii cu zug* (elastic).[4]

Straiele bărbăteşti

- *Cămasă bărbătească*: cămasă lungă, purtată peste izmene (*gaci* < mg. *gatya*), se caracteriza prin mâneci largi terminate cu colțișori brodați. În rândul numeroaselor culturi, cămaşa reprezintă piesa vestimentară cea mai des asociată cu practicile ritualice şi magice. În mod deosebit, cămăşile de nuntă înmagazinează o valoare simbolică şi spirituală excepțională, fiind purtate în cadrul ceremoniei nupțiale, moment în care mirii se află la apogeul vitalității şi al energiei lor existențiale. Un exemplu al acestei încărcături sacre se întâlneşte la slavii de sud, care utilizau aceste veşminte pentru a acoperi stupii, cu scopul ritual de a stimula fertilitatea şi productivitatea albinelor.[4]
- *Gacii*: izmenele largi de vară, confecționate din clini de pânză groasă. În Şepreuş, gacii de sărbătoare aveau franjuri lungi la tiv, numiți *cianduri* sau *creţuri*.
- *Cioarecii (< tc. čaryk)*: pantalonii de iarnă din pănură albă de lână, stranşi pe picior.
- *Sumanul*: haina lungă de iarnă din lână data la piuă. Cojocarii locali realizau ornamente din şnururi negre sau roşii, numite *biresuri* sau *găitane* (< tc. *gaytan* „fir de lână”).
- *Cheptarul (pieptarul)*: Vesta din piele de oaie, brodată bogat. În Apateu, pieptarul bărbătesc se numea *cheptar înfundat*, deoarece se încheia pe umăr şi pe o singură parte, oferind o protecție sporită împotriva vânturilor de iarnă specifice câmpiei.

Vara, pe cap, bărbații purtau *cloape* (pălării) de paie de grâu sau de secară, în timp ce iarna aveau *cuşme*[5]

Concluzii

Prin urmare, costumul popular din spațiul Crişanei nu a fost un simplu obiect de podoabă, ci un liant social şi un reper identitar fundamental. Prin funcțiile sale sociale şi ritualice, portul popular a ghidat viața comunității, marcând vizual trecerea timpului, schimbarea statutului civil şi poziția economică a individului. Păstrarea şi înțelegerea acestui limbaj vizual reprezintă nu doar un act de recuperare culturală, ci şi o recunoaştere a geniului simbolic prin care comunitățile din Crişana şi-au materializat valorile şi filosofia de viață. Astfel, costumul popular depăşeşte funcția elementară de protecție a corpului, funcționând ca un sistem de comunicare nonverbală.

Astăzi, se reflectă o tranziție inevitabilă de la vestimentația ca marcă identitară cotidiană spre uniformizarea specifică modernității. Treptat, funcționalitatea practică a pieselor realizate în casă a fost înlocuită de dinamismul hainelor industriale contemporane. Cu toate acestea, portul popular nu a dispărut definitiv, ci a suferit o „mutație” funcțională profundă, devenind dintr-un bun cotidian un obiect de patrimoniu simbolic. În societatea actuală din Crişana, costumul tradițional şi-a restrâns aria de manifestare aproape exclusiv în sfera sacrului şi a ceremonialului. El mai poate fi observat activ doar în contexte comunitare cu puternică încărcătură ritualică – precum nunțile tradiționale – sau în cadrul slujbelor la biserică, momente în care comunitatea îşi reafirmă legătura solemnă cu trecutul şi memoria culturală locală.

[5] Ivan Evseev, Simboluri folclorice, Editura Facla, Timişoara, 1987, p. 179.
[6] S. Mătiuț, *Op. cit*., p. 98.

BIBLIOGRAPHY:

1. BUTURĂ, Valer *Străvechi mărturii de civilizație românească*, Editura Ştiințifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1989.
2. COMANICI, Germina, *Cercul vieții*, Editura Paideea, Bucureşti, 2001.
3. EVSEEV, Ivan, *Simboluri folclorice*, Editura Facla, Timişoara, 1987.
4. MĂTIUȚ, Stela, *De la Crisius la Chişineu-Criş-Contribuții monografice*, Editura Mirador, 2012.

LINGUISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY ELECTORAL DISCOURSE

Dragoş Sebastian Mihai
PhD Student, University of Piteşti

Abstract: *The analysis we propose in the following pages is considered necessary, as it highlights those categories of lexemes and morphosyntactic structures that have acquired a high frequency in Romanian electoral campaign texts. These elements serve, on the one hand, to express attitudes towards current and even future social issues, and, on the other hand, to indicate the strategies that stimulate the development of electoral programmes and the specific features of political discourse. Thus, the present approach involves an analytical framework structured according to the levels of language, namely:*

(i) the identification of representative words for the political programmes under investigation;
(ii) their classification into lexico-grammatical categories and the delineation of recurrent types of utterances;
(iii) the determination of rhetorical-pragmatic and stylistic resources. We note that the selection of examples was carried out in accordance with the ideas promoted and their frequency of use within the excerpted corpus. The corpus analysed consists of electoral discourse, including interviews, press conferences, televised debates, as well as excerpts from communication on social media platforms. The selection of the corpus components was made based on their relevance to the research topic and covers the period between 2003 and 2004.

Therefore, the 2004 electoral campaign provides an appropriate context for a comprehensive retrospective analysis of political discourse, allowing for the identification of common characteristics from a diachronic perspective. At the same time, it offers an overview of topics such as the evolution of domestic and foreign policy themes, the role of the mass media in campaigns, and the use of propaganda tools in promoting candidates.

Keywords: *political rhetoric; electoral communication; persuasive language; campaign discourse; linguistic strategies*

Analiza pe care o propunem, în paginile ce urmează, o considerăm necesară, întrucât scoate în evidență acele categorii de lexeme și de structuri morfosintactice, totodată, care au dobândit o mare frecvență în textele de campanie electorală din România, pentru a exprima, pe de o parte, atitudinea față de problematicile sociale actuale și chiar viitoare, iar, pe de altă parte, pentru a indica strategiile care stimulează elaborarea unui program electoral și particularitățile discursului politic specific.

Astfel, demersul de față implică o grilă de analiză a, dispusă în funcție de nivelurile limbii, și anume:

i) identificarea cuvintelor reprezentative pentru programele politice cercetate;
ii) gruparea lor în clase lexico-gramaticale și delimitare tipului de enunț recurent;
iii) stabilirea resurselor retorico-pragmatice și stilistice.

Precizăm că principiul selectării exemplelor s-a făcut în concordanță cu ideile promovate şi cu frecvența utilizării acestora în corpusul excerptat (*Anexa 1, pct. 3*).

Organizarea și plasarea corectă a termenilor-cheie într-un discurs politic, indiferent de subiectul pe care îl tratează, joacă un rol important atât pentru atenționarea destinatarului, cât și pentru inducerea/manipularea acestuia. Cuvintele fac ca destinatarul să acorde atenție conținutului text, iar din acest motiv, se apelează și la anumite efecte simbolice, cum ar fi pronunția, sublinierea și evidențierea. Prin cuvinte-cheie, se presupune aplicarea criteriului frecvenței: dacă o unitate lexicală apare într-un text de 2-3 sau de mai multe ori, atunci reluarea ei este intenționată și motivantă, devenind un laitmotiv cu rol de sinteză a conținutului acelui discurs. La nivel pragmatic, efectul perlocuționar generează persuasiune, deoarece actorii politici folosesc, de obicei, doar structuri-cheie relevante pentru public.

Româna actuală se caracterizează prin două fenomene contradictorii, în ceea ce privește compartimentul vocabularului: primul se referă la bogăția a lexicului general prin creațiile noi,

datorate productivității procedeelor interne – derivare sufixală, compunere și schimbarea valorii gramaticale, respectiv celor externe (împrumut) și mixte (calcul lingvistic), iar cel de-al doilea se referă la pauperizarea limbii, cauzată de fenomenul desemantizării unor termeni/structuri și al utilizării unor fraze considerate abuzive[1].

În contextul modificărilor profunde, produse la nivelul tuturor structurilor societății românești, era de așteptat ca lexicul să fie supus schimbărilor. Astfel, trecerea la un alt regim politic, în '89, a dus, așa cum era firesc, la utilizarea pe scară largă a unei serii de cuvinte, care s-au transformat rapid în clișee, automatizare a gândirii, reflectând noi realități socio-politice și culturale.

De exemplu, diverse formule pătrunse, la acea vreme, s-au caracterizat prin efemeritate, fiind condiționate istoric, politic:

„(...) *au avut o existenţă efemeră, fiind strict legate de anumite momente istorice (de exemplu, invectiva golan, care a avut iniţial o conotaţie pozitivă în contextul manifestaţiilor din Piaţa Universităţii şi a devenit, prin extensie semantică, sinonim cu ,luptător anticomunist, emana, emanaţie (,,produs al Revoluţiei"), dalmaţian ,,persoană cu biografia pătată din cauza comportamentului din perioada comunistă, cu sensul figurat ,,om de nimic, netrebnic"), iar altele au supravieţuit până astăzi şi au configurat aşa-numita limbă de lemn a tranziţiei româneşti*"[2].

În tandem cu crearea așa-numitei „limbă de lemn", s-a constituit, în mod paradoxal, o diversitate pitorească de structuri ale limbii vorbite, de elemente lexicale populare şi chiar argotice, utilizate chiar și într-un cadru formal, așa cum sunt destinate să fie dezbaterile parlamentare.

Relevante, în acest sens, sunt enunțările și aparițiile omului politic, Corneliu Vadim Tudor:

- „*eşichierul politic*" (CVT, noiembrie 2004);
- „*femeie gonflabilă*" (*Ibidem*);
- „*gogoaşă înfuriată*" (*Ibidem*);
- „*bişniţar*" (*Ibidem*);
- „*securist*" (*Ibidem*);
- „*narcotizat*" (*Ibidem*).

În numeroase situații, se observă faptul că acele contraste stilistice, realizate prin apelul la structurile din registrul oral, constituie o marcă specifică a unor asemenea discursuri. Vorbirea pierde obiectivitatea, iar oratorul nu adoptă niciodată o strategie de neutralitate, este interesat doar să convingă, să manipuleze, să-și stabilească punctul de vedere și să-l sublinieze prin orice mijloace.

În cazul dat, observăm că Vadim Tudor folosește adesea termeni populari care au o încărcătură emoțională foarte mare și sunt foarte expresivi:

„*România este condusă de un nebun, iar cine se încăpăţânează să nu priceapă asta e mai nebun ca el. Odată extirpată această tumoare canceroasă care e banda Piratului, ţara va intra într-o etapă de normalitate şi vom putea pregăti, în linişte, alegerile anticipate – atât prezidenţiale, cât şi parlamentare. Suspendat de Parlament, Băsescu se va dezumfla ca o «femeie gonflabilă» înţepată sau ca o «gogoaşă înfuriată», lovită de mucegai*". (CVT, noiembrie 2004)

Astfel, relația contradictorie dintre el și alți politicieni este marcată la nivel lingvistic, prin utilizarea unor expresii de adresare necorespunzătoare.

Pe fundalul unui discurs diversificat, apar formule metalingvistice, aflate în totală opoziţie cu invectivele verbale ale mediatizatului candidat, cunoscut ca „tribunul", relevând un stil preţios, bombastic.

„*El însuşi, deputatul UDMR, era jenat de misiunea ingrată cu care îl însărcinase conducerea UDMR. Era ca un pasager într-o barcă silit să o găurească din mers, punându-şi colegii de delegaţie într-o situaţie proastă*". (CVT, noiembrie 2004)

O altă trăsătură a registrului „înalt" o constituie şi vocabularul marcat neologic, o particularitate lexico-semantică a discursurilor lui Adrian Năstase:

- „*prim-ministru*" (AN, noiembrie 2004);
- „*candidatura*" (*Ibidem*);

[1] Adriana Stoichițoiu Ichim, 2013, p. 75.
[2] *Ibidem*, p. 76.

- „*preşedinţie*” (*Ibidem*);
- „*guvern*” (*Ibidem*);
- „*negociere*” (*Ibidem*);
- „*intermediar*” (*Ibidem*) etc.

Limbile din care sunt împrumutate neologismele utilizate, în cadrul discursurilor, sunt franceza şi de latina savantă. Într-o măsură mai mică, apar lexeme împrumutate din italiană, germană și engleză.

Actualizând semantica lexemelor-cheie, putem constata că, din punct de vedere tematic, în majoritatea programelor electorale se pledează pentru o economie mai dezvoltată, libertate în drepturi, politică liberal-democratică etc.

De asemenea, transferurile semantice ale termenilor specializați întâlniți în discursurile politice reprezintă o altă particularitate a textelor analizate. În acest caz, amintim că majoritatea unităților metaforici sunt reprezentative pentru câmpuri lexico-semantice variate, precum: *tehnic*, *medical*, *economic*, *cultural*, *militar* (Cf. *Tabelul 1; tabelul 2; tabelul 3).*

Tehnic	***Medical***	***Economic***	***Cultural***	***Militar***
„vizele” *„prim-ministru”* *„guvern”* *„Uniunea Europeană”* *„preşedinţie”*	-	*„nivelul sărăciei”* *„creştere economică”*	-	*„NATO”* *„parteneri”* *„MAE”* *„pace socială”*

Tabelul 3. Câmpuri semantice prezente în discursurile lui Adrian Năstase (extrase din discursul enunțat în data de 15. 09. 2004, de la tribuna Guvernului).

Tehnic	***Medical***	***Economic***	***Cultural***	***Militar***
„parlament” *„referendum”*	*„nebun”* *„tumoare”* *„canceroasă”* *„alcoolic”*	*„se scufundă”* *„mafia rusească”*	*„onestitate”* *„bună-credinţă”*	*„flotă”* *„securitate națională”*

Tabelul 4. **Câmpuri semantice prezente în discursurile lui Corneliu Vadim Tudor** (extrase din discursul enunțat în data de 10. 10. 2004, interviu jurnalistic).

Tehnic	***Medical***	***Economic***	***Cultural***	***Militar***
„candidat” *„preşedinte”* *„majoritate”* *„premier”*	-	*„negocieri”* *„obligaţii”* *„am finanţat”* *„autostrada”* *„excedent” „bugetar”* *„buzunarele clientelei”*	*„aeroport”* *„democraţie”*	*„război”* *„bordul navelor”*

Tabelul 5. Câmpuri semantice prezente în discursurile lui Traian Băsescu
(extrase din discursul enunțat în data de 13. 09. 2004, de la Primăria Capitalei și discursurile din interviurile televizate)

După cum se poate observa, fiecare dintre cei trei candidați preferă anumite domenii, ceea ce înseamnă delimitarea anumitor câmpuri semantice în încercarea de a-i convinge pe oameni să le ofere un cec în alb pentru președinția țării în următorul mandat .

Spre exemplu, discursul lui Adrian Năstase are ca bază nivelul tehnic. Candidatul folosește, adesea, termeni care denotă înalta pregătirea academică pe care o are și dorința de a convinge alegătorii prin nivelul său intelectual și prin utilizarea de termeni adresați oamenilor care fac parte din elita intelectuală a societății.

Discursul lui Corneliu Vadim Tudor se axează pe câmpul medical. Alegerea sa țintește electoratul care poate fi convins sau manipulat prin trimiteri la persoană sau la aspecte concrete,

cunoscute, care să creeze imagini puternice. Candidatul se adresează naționaliștilor, celor care pun pe primul loc valorile tradiționale ale comunității și pun accentul pe nevoile primare ale ființei umane/ Discursul lui Traian Băsescu are ca fundament câmpul economic; el mizează pe nevoile oamenilor şi pe realizările materiale şi/sau financiare. Se folosește de situația economică precară în care se aflau majoritatea potențialilor alegători și pe dorința acestora de evoluție .

Derivarea este un procedeu de îmbogățire a vocabularului pe care îl putem ilustra în fiecare dintre discursurile alese.

Dacă vorbim despre derivarea sufixală, discursul lui Corneliu Vadim Tudor abundă de asemenea forme: „*statuat"* (CVT, decembrie 2004)*, „reuşită"* (*Ibidem*); *„abuzivă"* (*Ibidem*)*, „clientelară "* (*Ibidem*)*, „prezidenţiale"* (*Ibidem*)*, „parlamentare*" (*Ibidem*) etc.

Derivarea cu prefixe este, de asemenea, prezentă în discursul acestui candidat. Dintre aceste, se observă predilecția pentru verbele eventive care conțin formanții *în- (îm-)* și *des-(dez-)*, respectiv antonimele homolexe create pe baza afixelor negative: „*încăpățânează"* (AN, decembrie 2004; CVT)*, „dezumfla"* (TB, decembrie 2004) *„înfuria"* (*Ibidem*)*, „irecuperabil"* (*Ibidem*) etc.

Derivarea sufixală poate fi ilustrată şi prin exemple din discursul lui Adrian Năstase:

- „*negocieri"* (AN, decembrie 2004)
- *„europene"* (AN, decembrie 2004)
- *„continuare",* (AN, decembrie 2004)
- *„fraudare"* (AN, decembrie 2004)
- *„alegeri"* (AN, decembrie 2004) etc.

De asemenea, derivatele cu prefixe sunt des întâlnite în discursul candidatului Alianței PDL-PD. Se observă interesul pentru prefixul iterativ *re-*: „*reabilitate", „retructurate"* etc.

Un alt mijloc intern de îmbogățire al vocabularului pe care îl putem identifica în fiecare dintre discursurile selectate este compunerea, mai puțin frecventă decât derivarea.

Menționăm că predomină numele proprii formate prin abreviere. Acest aspect reflectă o categorie specifică domeniului politic, întrucât substantivele respective reprezintă siglele formațiunilor politice implicate în cursa electorală din anul 2004:

- abreviere din inițialele cuvintelor: „*PD", „PLD"* (TB, decembrie 2004);
- abreviere din inițiale + silabe: „*NATO", „MAE"* (AN, noiembrie 2004);
- compunere prin aglutinare, respectiv prin alăturare: *„bineînţeles", „prim-ministru"* etc.

Împrumutul reprezintă un alt mijloc de îmbogățire al vocabularului. Câteva exemple concludente pot fi identificate în discursul lui Traian Băsescu: „*grevez", „electorat", „consecutiv"* (TB, decembrie 2004) etc.

În orice text, ideile principale sunt expuse prin intermediul informațiilor, detaliilor redate prin intermediul subiectului și acțiunii. Astfel, substantivul şi verbul formează grupul esenţial într-un discurs. Celelalte clase lexico-gramaticale, adjectivul, adverbul, pronumele, articolul etc., deşi au rol complementar, dețin un rol major în expunerea globală a semnificantului. Pe scurt, capacitatea stilistică a fiecărei clase este, desigur, scoasă în evidență, în raport cu un context bine determinant, și anume: comunicativ, situațional și psihologic.

Substantivul denumeşte anumite realități extralingvistice referitoare la fiinţe, obiecte, fenomene sau noțiuni abstracte. În sfera discursului electoral, și nu numai, substantivul, clasă lexico-gramticală puternică, are rol central în reliefarea accepțiilor și a expresivității programelor politice, relevante fiind, în acest caz, substantivele concrete și abstracte, din categoria celor comune etc.

- substantive, toate formele, articulate, nearticulate*: „cetăţean/ cetăţeanul, drept/dreptului economie/economia, educaţie/educaţiei egalitate/egalitatea, Europa, om/omul, stat/statul, popor/poporului, oameni, partid/partidului, politica/politicile, putere/puterile, ţară/ ţara* etc.

Substantivele selectate aici ne arată punctele de interes ale politicienilor în organizarea discursului: persoanele care sunt considerate receptori, teme principale abordate, ţinte propuse, obiective, noţiuni care urmăresc un efect persuasiv.

- substantive concrete:

„program, salariu, țara, autoritatea, competența, conducerea" (TB, decembrie 2004)

Exemplele din această categorie mizează pe acele aspecte care ţin de viaţa cotidiană şi de necesităţile fiecărui posibil votant: priorităţile avute, puterea financiară, atuu-urile fiecărui salariat, plată, relaţia ierarhică.;

♦ substantive abstracte:

„*funcţie*", „*analiză*", „*proprietate*", „*libertate*" (CVT, decembrie 2004)

Aceste exemple subliniază acele aspecte nontangibile care au o importanţă deosbită în viaţa fiecărei persoane.

♦ substantive abstracte provenite din infinitivul lung:

„*asigurarea, cooperarea, crearea, dezvoltarea, integrarea, modernizarea, promovarea, stimularea, susţinerea"* (AN, decembrie 2004)

Această categorie de exemple sunt slectate pentru a ilustra finalitatea programului fiecărui candidat, aspiraţiile acestuia şi ţintele propuse.

S-a atestat, de asemenea, o dominantă masculină, prin invocarea termenilor oficial acceptaţi, după cum urmează: *deputat, candidat, profesori, medici, lucrători, cetăţeni*.

Articolul, dincolo de faptul că indică în ce măsură obiectul este cunoscut de către vorbitor, sugerează, în programele politice, un semn al impreciziei, al ambiguităţii.

Verbul, alături de substantiv, este o parte de vorbire extrem de bogată în nuanțe, datorită categoriilor lui gramaticale (*modul, timpul, construcția, conjugarea ș.a.m.d.*), pe de o parte, iar pe de altă parte, datorită claselor semantico-sintactice variate prin utilizarea reflexivului, categoria modului,

Este cunoscut că modul indicativ ilustrează veridicitatea acțiunilor, iar prin intermediul timpurilor verbale se realizează o amplă perspectivă de analizare și interpretare a discursului politic, datorită funcției prezentului, prezentului cu sens de viitor, ale valorilor optative etc.

Traian Băsescu foloseşte modul indicativ în discursul său:

Vă aduc aminte că eram demnitar, domnule Popescu – asta-i deosebirea între mine şi mulţi alţii –, eram membru al Parlamentului României şi exact pe aceleaşi poveşti am mai fost suspectat o dată. Am plecat din Parlament şi m-am pus la dispoziţia instituţiilor statului. Că instituţiile statului, de câte ori are nevoie un partid, reiau povestea: n-o să fac exerciţiu de fiecare dată, dar acum nu am imunitate – sunt primar general. (TB, 11 noiembrie 2004)

În acest pasaj, emiţătorul foloseşte mai multe timpuri ale indicativului: prezentul: „*vă aduc aminte", „i (este)", „are nevoie", „reiau", „nu am*"; perfectul compus: „*am fost", „am plecat", „m-am pus"*; imperfectul: „*eram"*; viitorul: „*n-o să fac"* etc. (TB, 11 noiembrie 2004)

Adrian Năstase utilizează modul indicativ în discursul său:

„*De asemenea, ca prim-ministru, am făcut multe lucruri şi cred că aici a fost rolul meu cel mai important. Am reuşit câteva lucruri importante: am ridicat vizele pentru români, am intrat în NATO. Este vorba de eforturi comune. Iată, am finalizat acum negocierile pentru Uniunea Europeană. Am dezvoltat economia: anul acesta avem cel mai ridicat nivel de creştere economică – 8% – în comparaţie cu toate ţările europene. Nivelul sărăciei a scăzut: de la 8 milioane de săraci, am ajuns la 4 milioane de săraci. Dar nu sunt încă mulţumit cu ceea ce am făcut până acum, consider că mai este încă foarte mult de făcut şi vreau să-mi pun întreaga energie şi munca mea, simţul datoriei pe care l-am avut de fiecare dată, în slujba destinului României şi în slujba românilor"*. (AN, 10 noiembrie 2004)

În pasajul selectat, autorul discursului foloseşte timpul prezent: „*cred", „consider", „vreau"*; perfectul compus: „*am făcut", „a fost", „am finalizat", „am intrat", „am dezvoltat"* (*Ibidem*).

Corneliu Vadim Tudor foloseşte foarte des modul indicativ în discursul său, urmând ca acțiunile să fie receptate ca sigure, reale. Acest aspect vizează crearea stării de certitudine:

„(...) *practic, Traian Băsescu nu are nici o şansă de a se menţine în funcţie, deoarece în Parlament consensul este deja statuat, iar la declanşarea Referendumului pentru destituire, întregul sceptru politic, cu excepţia PD-ului (izolat) şi a PLD-ului (ca şi inexistent), se va mobiliza exemplar pentru reuşită, chiar în condiţiile în care se vor păstra actualele prevederi ale Legii Referendumului"*. (CVT, 1 noiembrie 2004)

De altfel, multe dintre aceste forme verbale de la indicativ sunt la diferite timpuri:

a) prezent:

„*nu are*”, „*este statuat*” (*Ibidem*);

b) viitor:

„*se va mobiliza”, „se vor păstra”* (*Ibidem*).

Discursurile date nu se limitează doar la modul indicativ, desigur.

În acest caz, se observă că Adrian Năstase foloseşte verbe la modul conjunctiv pentru a ilustra ceea ce îşi doreşte să facă dacă va fi ales:

„*Am pornit pe un drum pe care trebuie să-l continuăm, să mergem înainte împreună.(...)Vreau să vă asigur că voi face eforturi în continuare”*. (AN, decembrie 2004)

În pasajul dat se pot observa următoarele verbe la modul conjunctiv: „*să continuăm”, „să mergem”, „să asigur”*. (*Ibidem*)

Discursul lui Traian Băsescu apar mai multe moduri verbale.

În enunţul, „*Aş vrea să facem o punere în realitate*” (TB, 21 noiembrie 2004), putem observa un verb la modul conjunctiv, „*să facem”*, prin care este transmisă o dorinţă a politicianului, şi un verb la modul condiţional optativ, „*aş vrea”*, prin care este ilustrată o dorinţă a celui care vorbeşte; ambele moduri se îndepărtează de certitudinea unei acţiuni prin modul în care vorbitorii simt acţiunile exprimate cu ajutorul acestor forme verbale.

Prin verbul substantivizat *dezvoltarea* se menţionează ambiguitatea semantică. Chiar dacă prin *dezvoltare* se înţelege „acţiunea de a (se) dezvolta” şi rezultatul ei, „*creştere, evoluare, amplificare*” etc.[3], utilizarea acestui lexem în îmbinare cu alte sintagme sau cuvinte prezintă, implicit, variate efecte perlocuţionare:

„*dezvoltarea economică, dezvoltarea durabilă, dezvoltarea civilizată, dezvoltarea liberă a fiecăruia”*. (*Ibidem*)

Adjectivul contribuie la delimitarea și întărirea valorii expresive, implicând referința, iar cu ajutorul pronumelor, se realizează procesul de abstractizare. În discursurile politice, acesta poate fi considerat marcă a echivocului și a ambiguității. Totodată, pronumele ajută la actualizarea anumitor concepte sau poate ierarhiza anumite perspective, atitudini.

- adjective*: „economic, economice, politic, politice, nou, noi”* (CVT, 12 noiembrie 2004);
- adjective pronominale provenite din pronume (de tipuri diferite – *demonstrativ, nehotărât, posesiv)* frecvente*: „acestei perioade de criză, acest candidat”* (*Ibidem*);
- adjective pronominale nehotărâte*: „toate măsurile, toată puterea, câteva, cu toata priceperea”* (TB, decembrie 2004);
- adjective pronominale posesive: *„prioritatea noastră, sprijinul nostru, scopul acestuia*” (AN, noiembrie 2004);
- adjective participiale provenite din forma verbală nepersonală de participiu: *„agitat, confirmat, raportat, defăimat, promovat*” etc. (*Ibidem*).

Pronumele este o parte de vorbire care se îmbogățește cu termeni foarte rar, fiind o clasă închisă. Acest nominal este foarte eterogen din punct de vedere semantic, sintactic și morfologic .

El poate acționa ca deictic, dar și ca anaforă sau variabilă, în funcție de contextul în care apare

- pronume: „*acest, acesta, aceşti, acestor, acel, acelea, un, unui, unor, unele*” (AN, noiembrie 2004);

Adverbul, mai puţin semnificativ, are valoare stilistică sugestivă, relevând o comparaţie, iar numeralul, în discursul politic, este utilizat, de regulă, cu valoare stilistică, exprimând aproximaţia, calitatea etc.

- adverbe*: „aici, acolo, acum, astăzi, constant*” ” (AN, noiembrie 2004).

Celelalte părţi de vorbire (prepoziţia, conjuncţia, interjecţia) servesc ca instrumente de legătură, stabilind coerenţa şi coeziunea textuală : *despre, ca, să, la, sau, că, şi, mă, vai mulţumită* etc.

Din analiza realizată se observă că programele electorale din perioada campaniei electorale din 2004, se caracterizează prin: ambiguitate, inferenţă, neutralitate de gen (cu referire la limbajul utilizat), caracter orientativ, formulare extrem de vagă etc.

[3] DEX, 2009, *s.v.*

O altă particularitate relevantă este ocurența unor concepte semnificative domeniului politico-social:

- cuvinte a căror conotaţie depinde de contextul comunicativ („*partidul, situaţia, acesta, puterea, statul”* etc.);
- cuvinte ce se caracterizează prin abstracţie, echivoc, ambiguitate, interpretabilitate („*dezvoltarea, promovarea, libertatea, modernizarea, crearea*” etc.);
- cuvinte-noţiuni („*politică, economic, european, comunist*, *securist”* etc.).

În cele din urmă, s-au stabilit cinci cele mai utilizate cuvinte:

- ♦ *„un, o”* (art. neh., toate formele sg., pl. – prevalând forma de masculin);
- ♦ *„acest, aceasta”* (pron. / adj. demonstrativ, toate formele sg. pl.);
- ♦ *„politic, ă, e”* (adj.);
- ♦ *„stat”* (subst., formele articulate ale acestuia);
- ♦ *„dezvoltarea”* (verb substantivizat).

De asemenea, utilizarea articolelor nehotărâte „*un”* şi „*o”*, singular, plural, acompaniază un substantiv pe care îl determină, denumeşte obiectul neindividualizat în discuţie, dă sens general substantivului.

Referinţa deictică pe care o capătă substantivul însoţit de articolul respectiv este una imprecisă şi, de cele mai multe ori, cu implicaţii semantice şi pragmatice variate.

De exemplu: „Introducerea unor mecanisme eficiente de protecţie a pieţei interne” prin articol nehotărât se pre supune prezența mecanismelor, dar nu se concretizează care ar fi ele, evitându-se ideea / conotaţia responsabilităţii.

În cazul demonstrativelor „*acest, aceasta”* (şi toate formele lui – pron. / adj.), este vorba de variatele accepţii pe care le capătă prin: indiciul personal şi configuraţia spaţială a contextului comunicării.

În ambele cazuri referentul este accesibil direct în situaţia de enunţare, actul de referinţă realizându-se nemijlocit:

„*Al treilea element important pentru protecţia împotriva degradării mediului implică tratarea solurilor erodate şi prevenirea formării ravenelor. Aceste acţiuni trebuie iniţial realizate în centrele raionale, contribuind la o utilizare mai eficientă a pământului (în agricultură) şi la dezvoltarea altor activităţi economice, cu îmbunătăţirea situaţiei în domeniul securităţii în zonele afectate de mişcarea şi eroziunea solurilor*.”[4]

Întrucât un discurs politic presupune aprioric sfera politicului, este firească utilizarea frecventă a adjectivului *politic*, în diverse forme flexionare: „*program politic, sfera politică, forţă politică, formaţiune politică, interes politic, activitate politică, maturitate politică, legături politice”* etc., care actualizează, de fiecare dată, importanţa intereselor statale.

În ceea ce privește organizarea sintactică, discursurile pe care le-am supus analizei se caracterizează prin câteva trăsături generale:

- exprimarea subiectului: se remarcă folosirea subiectului simplu exprimat: „*Eu sunt candidat, aliatul meu, Un mandat, Autostradă, Doresc să fiu preşedinte...* .” De asemenea, apare și subiectul subînțeles, în structuri precum „*Am încercat, Mi-am servit-o, Aş vrea să facem o punere în realitate*”.
- frecvenţa utilizării predicatelor: sunt folosite predicate la modul indicativ, timpul prezent („*sunt, doresc, este”*), la timpul perfect compus pentru a evidenţia realizările în discursul lui Traian Băsescu („*am încercat, am finanţat-o, am servit, am făcut*”), dar și forme ale condiționalului optativ, cu scopul de a sublinia dorințe, promisiuni („*aş vrea*”, „*aş insista*”).

Enunţurile sunt dezvoltate şi formate din subiect, predicat şi alte părţi de propoziţie.

La nivelul frazei, se disting fraze bimembre, aflate în raport de subordonare:

„*Doresc să fiu un preşedinte liber de orice obligaţii*.” ” (TB, 10 decembrie 2004);

În acest exemplu, se identifică o propoziţie principală şi o propoziţie subordonată, completivă directă, introdusă prin conjuncţia subordonatoare „*să*”.

[4] Tatiana Verdeș, 2006, p. 5.

Un alt exemplu este reprezentat de „*Am pornit pe un drum pe care trebuie să-l continuăm*.” Observăm propoziţia principală, urmată de propoziţia subordonată atributivă, introdusă prin pronumele relativ „*care*”, alături de prepoziţia simplă „*pe*”, și nu în ultimul rând, propoziţia subordonată cu nr. 3, completiva directă introdusă prin conjuncţia subordonatoare *să*, funcționând și ca marcă a conjunctivului

Mai mult, distingem şi raporturi de coordonare între propoziţii:

„*Am plecat din Parlament şi m-am pus la dispoziţia instituţiilor statului*” (CVT, noiembrie 2004) – două propoziţii principale în raport de coordonare copulativă.

„*Am reuşit multe lucruri împreună, dar sunt încă aşa de multe alte lucruri de făcut*” (*Ibidem*) - două propoziţii principale în raport de coordonare adversativă.

Fiind vorba de comunicarea politică, apar şi multe adresări directe, în cazul vocativ: „*oameni buni*”, „*dragi compatrioți*” (CVT, decembrie 2004).

Discursurile politicienilor folosesc diverse tipuri de enunţuri pentru a ase asigura că au câştigat voturile alegătorilor români.

În discursul lui Traian Băsescu putem găsi următoarele tipuri de enunţuri:

- exclamative: „*Vă asigur că voi fi un preşedinte al românilor, pentru români*!” (TB, decembrie 2004);
- asertive: „*Voi fi un preşedinte puternic, un preşedinte care nu va ezita să se ducă în faţa instituţiilor statului cu problemele din societate”*. (TB, decembrie 2004).

În discursul lui Adrian Năstase putem găsi enunţuri asertive:

„*De asemenea, ca prim-ministru, am făcut multe lucruri şi cred că aici a fost rolul meu cel mai important”*. (AN, noiembrie 2004)

În discursul lui Corneliu Vadim Tudor putem găsi următoarele tipuri de enunţuri: interogative: „*Şi în tot acest timp, pentru ce se dă peste cap preşedintele zis şi al tuturor românilor*?” (CVT, noiembrie 2004).

- enunţuri exclamative: „*o ţară care a încăput pe mâna unui fost securist, bişniţar şi alcoolic irecuperabil, care, dacă el se scufundă, vrea să tragă în mocirlă un popor întreg”* (*Ibidem*);
- enunţuri asertive: „*România este condusă de un nebun, iar cine se încăpăţânează să nu priceapă asta e mai nebun ca el”* (*Ibidem*).

Referitor la implicațiile pragmatice, acele modalități discursive de a cere un vot, forme ale adresării către electorat și relația candidat-electorat ne propunem să identificăm principalele elemente care compun actele de limbaj frecvente în discursurile electorale excerptate.

Majoritatea modalităților discursive de a cere acordarea unui vot afectează fața pozitivă sau negativă a electoratului. Pentru a diminua efectul acesta, se poate apela la strategii specifice „politeții pozitive**,** precum exagerarea expresiei aprobării, admirației, simpatiei față de receptor, includerea discursivă a alegătorilor în procesul electoral**,** folosirea unor mărci de identitate, care subliniază apartenența politicianului și a cetățeanului la același grup**,** sau prin recursul la procedee caracteristice politeții negative”[5]**:** exprimarea indirectă convențională a forței ilocuționare, atitudinea deferentă prin diminuarea propriei personalități**,** reducerea gradului de interferență prin elemente sau construcții restrictive, libertatea de decizie oferită alegătorilor.

Strategiile persuasive utilizate în corpusul de text selectat conduc, totodată, către configurarea unui tip specific de *ethos individual* și dezvăluie, implicit sau explicit, imaginea contracandidatului, prin atacul direct, orice autopoziționare atrăgând automat o reprezentare devalorizantă a rivalului politic.

Registrul stilistic al adresării către electorat în reclamele politice poate fi foarte variat, de la o formulă extrem de oficială, până la una extrem de „relaxată”, foarte colocvială: *adresare neutră*, lipsită de orice încărcătură emoțională; *adresare care reflectă o mentalitate naționalistă; adresare colocvială*, ca între prieteni apropiați; *adresare către un public țintă-specific/ electorat individualizat.*

[5] Florin Mihai Căprioară, 2020, p. 15.

Traian Băsescu se individualizează prin utilizarea unui limbaj colocvial şi prin apelul la strategiile politeții pozitive, care reduc distanța socială dintre candidat şi electorat. spre exemplu, omul politic foloseşte următoarele construcţii:

„*Eu mi-am servit ţara. Toată cariera mea este legată de servit ţara acolo unde a trebuit să mi-o servesc: la bordul navelor, în zone de război, în incendii, în furtună"; „Vă asigur că voi fi un preşedinte al românilor, pentru români! Vă asigur că problemele românilor vor fi prioritatea mea!".* (TB, 19 noiembrie 2004)

În ceea ce-l priveşte pe Corneliu Vadim Tudor, se observă că manifestele politice ale acestuia sunt construite adesea pe triada:

„noi (PRM) – voi (electoratul) - ei (contracandidații)" (CVT, 21 noiembrie 2004).

Deşi subiectul logic al mesajelor este *noi* (PRM), este necesar să se facă o echivalare între *noi şi eu* (Corneliu Vadim Tudor), deoarece a contura imaginea acestui partid înseamnă, de fapt, a defini imaginea liderului său[6].

Folosind imagini biblice drept metonimii pentru suferințele Mântuitorului, se creează adesea analogia Corneliu Vadim Tudor – Iisus, liderul Partidului România Mare fiind prezentat ca un salvator autohton, care urcă o „Gologotă modernă", adaptată spațiului românesc. Candidatul apelează nu numai la analogia Vadim - Iisus, ci şi la analogia popor român - creştini sacrificați în numele credinței.

Traian Băsescu are un discurs interesant, care este axat, în mare parte, pe sensurile denotative ale cuvintelor, cu puține figuri de stil, fără a lăsa loc ambiguităţilor. totuşi, putem descoperi o metaforă în cadrul acestuia: „*voi fi un preşedinte care va zdrobi sistemul corupt"* (TB, 21 noiembrie 2004). Prin această sintagmă, se creează imaginea unui personaj mesianic şi puternic, care face promisiuni pe care orice alegător îşi doreşte să le audă. Verbul ales, „*a zdrobi"*, este unul cu un impact foarte puternic, însumând agresivitate, forţă şi victorie.

Discursul lui Adrian Năstase este presărat cu epitete, enumeraţii şi repetiţii, menite pentru a sublinia ideile sale şi realizările actuale, precum şi promisiunile făcute. Un exemplu poate fi epitetul „*campanie murdară"* (AN, 27 noiembrie 2004), folosit pentru a dezvălui modul în care consideră că a fost făcută campania electorală. Astfel, printr-un limbaj figurat, Adrian Năstase denunţă abuzurile şi neregulile care au avut loc.

Luând în calcul multitudinea de accepțiuni pe care a primit-o de-a lungul timpului noțiunea de *discurs*, ajungem la o definiție comună: discursul reprezintă o desfășurare, un eveniment public, pe baza căruia se dezbat diverse teme de natură politică, culturală, științifică etc. După cum spune și Dominique Maingueanu, discursul are rolul de a-l influența într-un mod sau altul pe auditor. Discursul este văzut ca un întreg format din text și context.

Fiecare discurs are propria tema în jurul căruia este construit, propriile obiective şi ţinte: de a emite opinii, puncte de vedere, de a manipula, persuada, de a prezenta anumite dovezi, de a sancţiona anumite comportamente, de a străini emoţii şi de a acapara complet electoratul în scopul obţinerii votului.

Astfel, politica, se referă în primul rând la comunicarea cu ceilalţi, la toate nivelurile lingvistice, în acre interesul public este stârnit, dar şi distras, totodată. Politicienii, de regulă, îşi doresc ca oamenii să aibă în prim plan fapte, evenimente, trăsături pe care aceştia şi le doresc, nu neapărat ceea ce evocă realitatea. Se intenţionează, în acest sens, folosirea de instrumente care să distorsioneze atenţia şi să înlocuiască în perspectiva alegătorului răul, negativul cu binele, respectiv pozitivul.

Un scop important în cercetarea realizată este şi relaţia dintre discursul politic şi alte contexte, precum zona media, sfera jurnalistică, cea cotidiană şi cea administrativă, care evoca efectele mobilizării politice în orientarea către anumite direcţii.

Limbajul politic se manifestă prin intermediul limbii, al comunicării scrise sau orale, stabilind raporturi de putere reprezentative puterii politice şi a principiilor promovate de aceasta.

În consecinţă, sunt identificate anumite particularităţi ale discursului politic:

[6] Camelia Cmeciu, 2005, p. 184.

- se conturează în jurul temelor actuale, care pot atrage atenţia şi pot pune într-o lumină nefavorabilă candidatul oponent;
- mizează pe puterea de persuasiune şi convingere, mai puţin pe argumentare;
- limbajul politic este corelat cu conduita politică, şi, de cele mai multe ori, este construit prin cuvinte, expresii, metafore, sintagme specifice;
- înglobează toate artificiile şi nuanţările lingvistice, la nivel pragmatic, stilistic sau morfosintactic;
- scopul final este de a genera încredere, susţinere prin multiple strategii, verbale, nonverbale;
- este însoţit de gesturi, de atitudini, de mărci proprii ale candidatului, că practici sociale de apropiere faţă de comunitate, respectiv de cetăţean;
- poate fi inclus atât în campanii de notorietate, propagandistice, cât şi în campanii persuasive;
- mesajele transmise trebuie să atingă un nivel maximum de acurateţe şi eficientă;
- mesajul discursului va fi întotdeauna adaptat la imaginea şi istoricul politicianului;

Aşadar, comunicarea politică în campania din 2004, s-a dovedit a fi eficientă în detrimentul candidatului Traian Băsescu. Informaţiile oferite de acesta au permis prezervarea minimumului de coerenţă între activitatea sa politică şi discursul adoptat. De asemenea, în urma exemplelor studiate, am observat că omul politic, Traian Băsescu a reuşit să anticipeze reacţiile electoratului în urma discursurilor şi strategiilor de campanie promovate în spaţiul public.

În ceea ce priveşte oponenţii săi, aceştia au pus apelat la repetitivitate, la neadaptarea la un alt context, dovedind că sunt incapabili de a combate provocări de ordin economico-social, politic etc.

Discursul politic integrat în sfera comunicării politice în campania electorală rămâne tributar perspectivei personală a candidatului, ceea ce înseamnă că se impune depășirea acestui cadru pentru a servi interesului comunității, pentru a putea să își atingă scopul.

BIBLIOGRAPHY:

1. AN = Adrian Năstase, noiembrie-decembrie 2004
2. CVT = Corneliu Vadim Tudor, noiembrie-decembrie 2004
3. TB = Traian Băsescu, noiembrie-decembrie 2004[7]
1. ***, 1988, *Dicționarul explicativ al limbii române* (DEX), ediția a II-a, București: Editura Univers Enciclopedic.
2. CĂPRIOARĂ, Florin, Mihai, 2020, *The Problem of Ambiguity in the Political Discourse*, Bacău: Editura „George Bacovia”.
3. CMECIU, Camelia, 2005, *Aspecte ale interacţiunii în discursul electoral,* Bacău: Alma Mater.
4. STOICHIȚOIU-ICHIM, Adriana, 2013, *Creativitate lexicală în româna actuală*, București: Editura Universității.
5. VERDEȘ, Tatiana, 2015, *Slogane de tip electoral*, București: Humanitas.
6. https://www.youtube.com/watch?v=qevsjMg9I5A&ab_channel=romaniaoldies-lanmaster2 (Destinația Cotroceni Finala - Băsescu vs Năstase – moderator CTP)
7. https://www.youtube.com/watch?v=aTwk_ZM2QEQ&ab_channel=romaniaoldies-lanmaster2 (Destinația Cotroceni - ultimul cuvânt – toți candidații)
8. https://adevarul.ro/politica/video-istoria-alegerilor-prezidentiale-2004-2009-1574720.html
9. https://www.youtube.com/watch?v=PimSwxzaqw&ab_channel=G%C3%A2ndul
10. https://www.youtube.com/watch?v=0G2L1eZYdKo&ab_channel=ArhivadeTeleviziune

[7] Pentru a simplifica precizarea surselor de unde au fost excerptate faptele de limbă ilustrate în lucrarea de față, am apelat la siglele de mai sus, constituite din inițialele numelor celor trei candidați ale căror discursuri au fost analizate. Sursele sunt indicate în secțiunea *Anexe*, după cum urmează: *A. Materiale audio-video (2004)*; *B. Discursuri şi dezbateri parlamentare (2004); C. Texte scrise (2004); D. Afişul electoral (2004).*

11. https://www.youtube.com/watch?v=ABm4iRjGhxo&ab_channel=mariustucashow (Vadim Tudor, despre anul electoral 2004)
12. https://www.youtube.com/watch?v=eOz3QCWfRA&ab_channel=Canal (Adrian Năstase)
13. https://www.youtube.com/watch?v=VMwZsHqs5JM&ab_channel=mariustucashow (Vadim Tudor, candidat)
14. (https://books.google.ro/books?id=FD6TDwAAQBAJ&pg=PT1525&lpg=PT1525&dq=vadim+tudor+discurs+presedinte+2004&source=bl&ots=7MRMs3Ic&sig=ACfU3U2PkjlOwlwVGTJ6ap3wDYxyVesw&hl=ro&sa=X&ved=2ahUKEwiC0pKWjvWAAxXDh_0HHTI_A3EQ6AF6BAgfEAM#v=onepage&q&f=false)

C. Texte scrise (2004)

„Eu sunt candidat la funcţia de preşedinte al României. Nu mă interesează să îmi grevez mandatul de preşedinte cu negocieri făcute înainte de ziua votului. Doresc să fiu un preşedinte liber de orice obligaţii. Din acest motiv, aliatul meu pentru turul doi este orice român care doreşte să schimbe puterea totalitară pe care o exercită PSD în momentul de faţă. Nu suntem interesaţi de alianţe. Eu candidez la funcţia de preşedinte al României, sunt în turul doi. Important pentru mine este ca în turul doi să fiu ales al electoratului, al poporului român şi nu al unui partid. Din acest motiv, nu doresc să grevez în nici un fel, în primul rând, mandatul de preşedinte al României. Un mandat afectat de negocieri premergătoare zilei votului este un mandat ciuntit (...)”

„Eu sunt convins că în calitate de preşedinte problema realizării majorităţii este mult mai uşoară decât prin tatonările actuale şi, de asemenea, sunt convins că voi fi preşedintele care va desemna premierul.”

„Aş vrea să facem o punere în realitate. Prin hotărârea de guvern 284 din 25 mai 1998, în timp ce eram ministru al transporturilor, s-a aprobat construcţia autostrăzii Bucureşti-Constanţa. Prin Ordonanţa nr. 24/19 noiembrie 1999, s-a ratificat legea de finanţare a investiţiei ce se numeşte Autostrada Bucureşti-Constanţa. Este semnată şi aceasta, ca şi prima, tot de mine. În ceea ce priveşte programul de autostrăzi, în 28 ianuarie 1999, prin Ordonanţa nr. 16, care este semnată de mine, se aprobă programul prioritar de autostrăzi în România, în care este menţionată Autostrada BucureştiConstanţa, 201 km, pe care pe urmă am şi finanţat-o, Autostrada Centura de Sud a Bucureştiului, pe format de autostradă, 57 de km, Autostrada Piteşti-Vâlcea-Sibiu-Deva, 460 de km, coridorul 4 pan-european şi în sfârşit, Autostrada Bucureşti-Focşani-Albiţa. Am încercat să modernizez Primăria Capitalei. Este pentru prima dată când o instituţie de talia Primăriei Capitalei obţine trei ani la rând consecutiv excedente bugetare şi rating internaţional.”

„Eu mi-am servit ţara. Toată cariera mea este legată de servit ţara acolo unde a trebuit să mi-o servesc: la bordul navelor, în zone de război, în incendii, în furtună. Am adus acasă ţiţeiul de care avea nevoie ţara. La maximă responsabilitate. Deci sunt un om care are o meserie grea, aspră. Mi-am servit-o şi la post, la Anvers, unde i-am făcut prima legătură port-conteiner între Constanţa şi Statele Unite pe nave româneşti. Mi-am servit-o şi ca ministru, atât cât am putut, atât cât am înţeles la vremea respectivă, dar pot să vă spun că de pe urma mea sunt în România vreo 1000 de km de drumuri naţionale reabilitate, nu autostrăzi, drumuri naţionale reabilitate era prima urgenţă. Avem un aeroport Otopeni modernizat, avem cel mai modern terminal de conteinere din bazinul est Mediterana, care e la Constanţa. Poate de pe urma mea avem o nouă flotă TAROM, pe care am modernizat-o, am făcut o restructurare a sistemului de căi ferate, am făcut parte din cabinete care au avut curaj să ia decizii, au trecut prin mineriade. Am fost, în mod deosebit, în perioada '97-2000, cel care a realizat legislaţia modernă a sistemului de transporturi în România, sigur, nu singur, cu o echipă, tot timpul cu o echipă – şi pe mare cu un echipaj, şi ca ministru cu o echipă bună. Am încercat să modernizez Primăria Capitalei. Este pentru prima dată când o instituţie de talia Primăriei Capitalei obţine trei ani la rând consecutiv excedente bugetare şi rating internaţional.”

„Vă aduc aminte că eram demnitar, domnule Popescu – asta-i deosebirea între mine şi mulţi alţii –, eram membru al Parlamentului României şi exact pe aceleaşi poveşti am mai fost suspectat o dată. Am plecat din Parlament şi m-am pus la dispoziţia instituţiilor statului. Că instituţiile statului,

de câte ori are nevoie un partid, reiau povestea: n-o să fac exerciţiu de fiecare dată, dar acum nu am imunitate – sunt primar general."

„Oameni buni, 12 decembrie este o zi de importanţă fundamentală pentru România. Ea poate rămâne în continuare condusă de oameni ai vechiului regim, care nu şi-au schimbat prea mult năravurile, sau România poate să înceapă să fie condusă în primul rând pentru români. 12 decembrie ne poate scurta celebrul termen de 20 de ani dat de Brucan. Brucan a spus că ne trebuie 20 de ani pentru ca în România să fie democraţie. Pe 12 decembrie putem să scurtăm cu cinci ani acest termen prin votul către candidatul Alianţei DA. Voi fi un preşedinte puternic, un preşedinte care nu va ezita să se ducă în faţa instituţiilor statului cu problemele din societate. Voi fi un preşedinte care se va implica în viaţa de zi cu zi a instituţiilor statului pentru a le face să funcţioneze. Instituţiile statului trebuie să fie 24 de ore din 24 la dispoziţia românilor. Voi fi un preşedinte care va face ca justiţia să fie independentă, voi fi un preşedinte care va zdrobi sistemul corupt, sistemul mafiot care a drenat numai anul acesta 70.000 de miliarde de lei, care în loc să ajungă la ţărani, la pensionari, la tineri, la noi locuri de muncă, au ajuns în buzunarele clientelei. Vă asigur că voi fi un preşedinte al românilor, pentru români! Vă asigur că problemele românilor vor fi prioritatea mea! Vă mulţumesc." (Traian Băsescu, 2004)

„*De asemenea, ca prim-ministru, am făcut multe lucruri şi cred că aici a fost rolul meu cel mai important. Am reuşit câteva lucruri importante: am ridicat vizele pentru români, am intrat în NATO. Este vorba de eforturi comune. Iată, am finalizat acum negocierile pentru Uniunea Europeană. Am dezvoltat economia: anul acesta avem cel mai ridicat nivel de creştere economică – 8% – în comparaţie cu toate ţările europene. Nivelul sărăciei a scăzut: de la 8 milioane de săraci, am ajuns la 4 milioane de săraci. Dar nu sunt încă mulţumit cu ceea ce am făcut până acum, consider că mai este încă foarte mult de făcut şi vreau să-mi pun întreaga energie şi munca mea, simţul datoriei pe care l-am avut de fiecare dată, în slujba destinului României şi în slujba românilor."*

„Am reuşit multe lucruri împreună, dar sunt încă aşa de multe alte lucruri de făcut! Am pornit pe un drum pe care trebuie să-l continuăm, să mergem înainte împreună.(...)Vreau să vă asigur că voi face eforturi în continuare. Ştiu că sunt încă multe lucruri de făcut şi că am făcut multe erori. Ştiu că am făcut multe greşeli în această perioadă. Voi urmări însă în perioada următoare cu atenţie ca aceste lucruri să nu se mai întâmple, aceste greşeli să nu se repete."

„(...) iar eu cred că reacţia noastră, reacţia mea, scrisoarea pe care am transmis-o preşedintelui Bush, în calitate de aliaţi, în calitate de parteneri, este un demers care este absolut necesar. Sigur, urmează ca aceste demersuri ale noastre, la nivelul MAE, la nivelul primul ministru şi respectiv a preşedintelui american, să producă efectele pe care le aşteptăm."

„Noi suntem deocamdată şi preşedinţi de partide, nu numai candidaţi împinşi de partide în faţă. Şi responsabilitatea unui răspuns eu cred că ne revine. (...) Dacă este vorba de candidatura mea la preşedinţie, atunci fără îndoială, consider că în momentul acesta, pornind de la ceea ce am realizat în calitate de prim-ministru, dar ţinând seama şi de lucrurile pe care nu am reuşit încă să le înfăptuiesc şi pe care doresc să le realizez mai departe, cu echipa noastră care va forma guvernul, doresc să am un sprijin larg din partea tuturor cetăţenilor României, mai ales în acest moment excepţional, în această zi deosebită, în care, practic, am finalizat negocierile cu UE."

„Dar vreau să subliniez faptul că am început negocierile pentru formarea majorităţii parlamentare. Aşa cum arată lucrurile în momentul de faţă, lucrurile sunt clare, sunt sigure. Am început să discutăm inclusiv despre programul de guvernare, iar după alegeri, în momentul în care, după turul al doilea, deîndată ce vor începe procedurile propriu-zise şi în Parlament, bineînţeles că vom anunţa echipa în totalitate a guvernului."

„Eu am preferat să merg mult mai mult în ţară în această perioadă. Cred că este important contactul cu oamenii şi cred că era important ca mesajul să fie dat în mod direct, nu într-un mod intermediar. De aceea, luni de zile am umblat prin ţară, am luat legătura cu oamenii. Pentru mine a fost o experienţă extraordinară şi, din acest punct de vedere, dacă nu erau discuţiile, spre exemplu, cu fraudarea alegerilor, probabil mai câştigam câteva zile în plus de campanie. Aşa, nu am putut să avem decât patru-cinci zile. Dar, lăsând la o parte acest lucru, eu cred că noi ne-am prezentat, am avut anul acesta luni, săptămâni întregi de campanie. Am avut alegerile locale, luni, săptămâni de

campanie. Am avut campania pentru alegerile parlamentare, campanii pentru alegerile prezidenţiale. Eu cred că a venit timpul să mai şi muncim. De vorbit, suntem buni, suntem mari, suntem..., dar rezultatele noi nu le putem obţine decât dacă muncim."

„Din acest punct de vedere mi se pare extrem de important ca tot ce este campanie murdară, ideea aceasta cu dosarele, hârtii care sunt fluturate într-o parte şi alta, discuţii despre trecut să ne arate foarte clar diferenţa între un candidat care priveşte spre viitor şi unul capabil doar să discute despre mici scandaluri, mici probleme, nemulţumiri ale unora sau altora."

„Dragi compatrioţi, vreau să vă mulţumesc în primul rând pentru eforturile, pentru munca depuse în aceşti ani, care au fost foarte dificili, pentru răbdare, pentru înţelegere. Am reuşit multe lucruri împreună, dar sunt încă aşa de multe alte lucruri de făcut! Am pornit pe un drum pe care trebuie să-l continuăm, să mergem înainte împreună. Vreau să le mulţumesc celor care au venit la vot duminică şi celor care vor vota duminica viitoare. Vreau să le mulţumesc celor cu care m-am întâlnit în aceste luni trepidante, în aceste luni dificile, în care m-aţi primit în casele dumneavoastră. Am stat de vorbă despre problemele ţării, despre îngrijorările pe care le aveţi, despre ceea ce va însemna România în viitor. Vreau să vă asigur că voi face eforturi în continuare. Ştiu că sunt încă multe lucruri de făcut şi că am făcut multe erori. Ştiu că am făcut multe greşeli în această perioadă. Voi urmări însă în perioada următoare cu atenţie ca aceste lucruri să nu se mai întâmple, aceste greşeli să nu se repete. Este important faptul că trăim acum un moment care înseamnă pentru noi o şansă unică şi cred că avem nevoie la acest moment nu de cineva care să pornească războaie, ca după aceea eventual să le câştige, ci de cineva care să menţină pacea. Avem nevoie de stabilitate politică, de pace socială, de creştere economică. Avem nevoie de înţelepciune, de calm, de linişte, de un zâmbet la momentul potrivit. Avem nevoie să ştim că suntem demni la noi în ţară şi în relaţiile cu ceilalţi, cu care avem o relaţie apropiată, o relaţie prin care România se va dezvolta mai rapid, o ţară în care să fim mândri că trăim. Cu Dumnezeu înainte!" (Adrian Năstase, 2004)

LINGUISTIC VARIATION AND THE ROLE OF DIALECTS IN PRESERVING CULTURAL IDENTITY

Nicoleta Isabel Gogoi
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *Linguistic variation is one of the fundamental characteristics of natural languages, reflecting the geographical, social and cultural diversity of the communities of speakers. Dialects constitute authentic expressions of this variation and play an essential role in the preservation of cultural heritage and in the construction of collective identity. The article analyzes the relationship between linguistic variation and cultural identity, highlighting the main types of dialects and their functions in the contemporary context. Theoretical perspectives from sociolinguistics and dialectology are presented, as well as examples from the Romanian and European space that demonstrate that dialects do not represent "inferior" forms of the standard language, but legitimate varieties, resulting from historical evolution and from the adaptation of the language to different social and geographical contexts. In the context of globalization and increased mobility, the preservation of dialects acquires particular importance for the protection of cultural and linguistic diversity.*

Keywords*: linguistic variation; dialects; cultural identity; sociolinguistics; linguistic heritage; linguistic diversity.*

Introducere

Diversitatea constituie una dintre trăsăturile definitorii ale limbajului uman. Nicio limbă naturală nu este complet omogenă, iar diferențele de pronunție, vocabular, gramatică sau utilizare pragmatică reflectă atât evoluția istorică a comunităților, cât și particularitățile sociale și culturale ale acestora. În lingvistică, aceste diferențe sunt reunite sub conceptul de **variație lingvistică**, fenomen considerat esențial pentru înțelegerea mecanismelor schimbării limbii și a relației dintre limbă și societate (Labov, 1972). (uogbooks.files.wordpress.com)

Dialectele reprezintă una dintre cele mai vizibile forme ale variației lingvistice. Deși, în discursul cotidian, acestea sunt uneori asociate cu lipsa educației sau cu utilizarea unor forme considerate nestandardizate, cercetările moderne demonstrează că fiecare dialect constituie un sistem lingvistic coerent, cu reguli fonetice, lexicale și gramaticale proprii. Din această perspectivă, dialectologia contemporană respinge opoziția valorică dintre limba standard și dialecte, considerând că diferențele dintre acestea reflectă funcții sociale distincte și contexte istorice specifice.

În ultimele decenii, globalizarea, migrația și dezvoltarea tehnologiilor digitale au modificat semnificativ raportul dintre limbile standard și varietățile regionale. Pe de o parte, extinderea comunicării globale favorizează uniformizarea practicilor lingvistice; pe de altă parte, numeroase comunități redescoperă valoarea dialectelor ca elemente ale patrimoniului cultural și ale identității locale. Organizații internaționale precum UNESCO subliniază faptul că diversitatea lingvistică reprezintă o componentă fundamentală a patrimoniului cultural imaterial și încurajează protejarea limbilor și dialectelor amenințate de dispariție. (UNESCO Documents)

1. Variația lingvistică și tipologia dialectelor

Variația lingvistică desemnează ansamblul diferențelor existente între utilizările unei limbi în funcție de factori geografici, sociali, istorici și situaționali. Sociolingvistica modernă consideră că această variație nu reprezintă o abatere de la normă, ci o proprietate inerentă a tuturor limbilor naturale. William Labov, considerat fondatorul sociolingvisticii variaționiste, demonstrează că schimbarea lingvistică se manifestă prin variații sistematice, determinate de apartenența socială, vârstă, gen sau context comunicațional. (uogbooks.files.wordpress.com)

În funcție de criteriul analizat, literatura de specialitate distinge mai multe tipuri de variație. **Variația diatopică** este determinată de distribuția geografică și conduce la apariția dialectelor și a graiurilor regionale. **Variația diastratică** reflectă diferențele dintre grupurile sociale, iar **variația diafazică** este influențată de contextul comunicării și de registrul stilistic utilizat. La acestea se adaugă variația diacronică, asociată evoluției istorice a limbii.

În dialectologia românească, cercetările desfășurate de Iorgu Iordan, Alexandru Rosetti și Marius Sala au demonstrat că diferențele dialectale reflectă evoluția istorică a limbii române și contactele acesteia cu alte limbi romanice și balcanice. Analiza graiurilor regionale a contribuit atât la reconstituirea etapelor de dezvoltare a limbii române, cât și la evidențierea unității sale fundamentale, în pofida diversității regionale (Iordan, 1975; Rosetti, 1986; Sala, 1998).

Dialectele constituie expresia cea mai evidentă a variației diatopice. Din punct de vedere lingvistic, un dialect reprezintă o varietate regională a unei limbi care se diferențiază prin particularități fonetice, lexicale, morfologice și sintactice, fără a pierde inteligibilitatea reciprocă față de celelalte varietăți ale aceleiași limbi. Peter Trudgill subliniază că dialectele nu sunt versiuni „incorecte" ale limbii standard, ci sisteme lingvistice complete, dezvoltate în contexte istorice și sociale diferite. (Wikipedia)

În spațiul românesc, dialectologia identifică patru dialecte istorice ale limbii române: **dacoromân**, **aromân**, **meglenoromân** și **istroromân**. Dintre acestea, dialectul dacoromân constituie baza limbii române standard, în timp ce celelalte varietăți sunt utilizate în comunități istorice din Balcani și Europa de Sud-Est. În interiorul dialectului dacoromân se disting numeroase graiuri regionale, precum graiul moldovenesc, muntenesc, bănățean, crișean și maramureșean, fiecare caracterizat prin trăsături fonetice și lexicale specifice.

Aceste diferențe regionale pot fi ilustrate prin exemple lexicale. Pentru denumirea aceluiași obiect sau a aceleiași acțiuni pot exista forme diferite în funcție de regiune, fără ca acestea să afecteze comunicarea dintre vorbitori. Astfel de variații demonstrează creativitatea limbii și capacitatea acesteia de a reflecta experiențele istorice și culturale ale comunităților locale.

Din perspectivă sociolingvistică, dialectele îndeplinesc și o funcție identitară. Alegerea unei variante dialectale nu este determinată exclusiv de localizarea geografică, ci și de dorința vorbitorului de a-și afirma apartenența la o anumită comunitate. Labov arată că varietățile nestandard pot beneficia de ceea ce el numește **prestigiu ascuns** (*covert prestige*), fiind apreciate în interiorul grupului deoarece exprimă solidaritate și autenticitate, chiar dacă în contexte oficiale limba standard se bucură de un prestigiu mai ridicat. (Wikipedia)

Dialectele contribuie, în același timp, la conservarea unor elemente arhaice ale limbii. Numeroase forme fonetice și lexicale dispărute din limba standard continuă să fie utilizate în varietățile regionale, constituind surse importante pentru studiul evoluției istorice a limbii. Din acest motiv, cercetarea dialectologică are o valoare nu doar descriptivă, ci și documentară, oferind informații esențiale despre procesele de schimbare lingvistică și despre continuitatea culturală a comunităților.

Prin urmare, variația lingvistică și dialectele nu trebuie interpretate ca obstacole în calea unității limbii, ci ca expresii ale bogăției sale interne. Existența lor demonstrează caracterul dinamic al limbii și capacitatea acesteia de a răspunde diversității sociale și culturale.

Perfect. În continuarea articolului voi include analiza rolului dialectelor în identitatea culturală, câteva studii de caz relevante și o bibliografie alcătuită **numai din surse reale**, cu **linkuri oficiale**.

2. Dialectele și identitatea culturală

Dialectele reprezintă mai mult decât simple varietăți regionale ale unei limbi; ele constituie expresii ale memoriei colective și ale identității culturale. În cadrul comunităților tradiționale, dialectul reflectă istoria locală, relațiile sociale, ocupațiile specifice și modul în care membrii comunității percep și interpretează realitatea. Din această perspectivă, dialectele sunt considerate componente ale patrimoniului cultural imaterial, contribuind la transmiterea valorilor și tradițiilor din generație în generație (UNESCO, 2003).

Joshua Fishman (1991) subliniază că limba și identitatea etnică sunt profund interdependente. Păstrarea unei varietăți lingvistice locale favorizează continuitatea culturală și întărește sentimentul

de apartenență la comunitate. În numeroase regiuni europene, utilizarea dialectului în familie, în cadrul manifestărilor culturale sau al tradițiilor populare reprezintă o modalitate de afirmare a identității locale, chiar și în condițiile unei utilizări predominante a limbii standard în administrație și educație.

În România, dialectele și graiurile regionale sunt asociate cu un patrimoniu cultural bogat, reflectat în literatura populară, folclor, cântece, proverbe și expresii idiomatice. Particularitățile lexicale și fonetice specifice diferitelor regiuni constituie repere identitare puternice și contribuie la diversitatea culturală a spațiului românesc. De exemplu, în Maramureș, Banat sau Moldova se păstrează numeroase regionalisme care exprimă realități culturale și istorice specifice fiecărei zone.

În același timp, dialectele au devenit obiectul unor inițiative de valorificare culturală. Festivalurile de tradiții populare, proiectele educaționale și cercetările dialectologice contribuie la documentarea și promovarea acestor varietăți lingvistice. Astfel de demersuri răspund preocupărilor exprimate de UNESCO privind protejarea diversității lingvistice și prevenirea dispariției unor varietăți locale.

Cu toate acestea, globalizarea și mobilitatea socială exercită o presiune considerabilă asupra dialectelor. Urbanizarea, migrația și influența mass-media favorizează extinderea limbii standard și reducerea utilizării varietăților regionale, în special în rândul generațiilor tinere. Trudgill (2004) arată că acest proces conduce adesea la nivelarea dialectală (*dialect levelling*), fenomen prin care diferențele regionale se diminuează treptat în urma contactului intens dintre vorbitori.

Totuși, dezvoltarea tehnologiilor digitale a creat și oportunități noi pentru promovarea dialectelor. Platformele sociale, podcasturile, arhivele digitale și proiectele colaborative permit documentarea și valorificarea varietăților regionale într-un mod accesibil unui public larg. În acest sens, mediul digital poate contribui atât la conservarea, cât și la revitalizarea patrimoniului lingvistic.

3. Studii de caz: România și alte spații europene

a. România

În România, cercetarea dialectologică are o tradiție îndelungată, ilustrată prin lucrările realizate sub egida Academia Română și prin elaborarea Atlasul lingvistic român. Aceste studii au evidențiat bogăția graiurilor regionale și contribuția lor la cunoașterea evoluției limbii române.

În ultimele decenii, numeroase proiecte culturale au urmărit valorificarea patrimoniului dialectal prin înregistrarea vorbitorilor nativi, realizarea de arhive digitale și organizarea de manifestări dedicate tradițiilor locale. Aceste inițiative demonstrează că dialectele continuă să reprezinte un reper important al identității culturale regionale.

b. Italia

Italia constituie unul dintre cele mai reprezentative exemple europene privind coexistența limbii standard cu numeroase dialecte regionale. Varietăți precum napolitană, siciliană, venețiană sau piemonteză sunt utilizate în contexte familiale și culturale, chiar dacă italiana standard predomină în administrație și educație.

Cercetările sociolingvistice arată că, în Italia, dialectele sunt percepute tot mai frecvent ca elemente ale patrimoniului cultural și nu ca forme inferioare de exprimare. Numeroase administrații locale sprijină programe educaționale și culturale dedicate conservării acestora.

c. Spania

Un alt exemplu relevant este Spania, stat caracterizat printr-o diversitate lingvistică remarcabilă. Alături de limba spaniolă (castiliană), sunt recunoscute oficial catalana, basca și galiciana în regiunile autonome corespunzătoare.

Catalana este utilizată în educație, administrație și mass-media în Catalonia și în alte teritorii, iar literatura și presa în această limbă contribuie la consolidarea identității culturale regionale. Limba bască (euskara), fără înrudire cunoscută cu alte limbi europene, beneficiază de politici intensive de revitalizare prin școli bilingve, programe universitare și instituții culturale dedicate. Galiciana este promovată în Galicia prin intermediul sistemului educațional și al mass-mediei regionale.

Experiența Spaniei evidențiază faptul că recunoașterea oficială a diversității lingvistice poate contribui atât la conservarea patrimoniului cultural, cât și la consolidarea identităților regionale, fără a afecta funcționarea limbii oficiale la nivel național.

d. Franța

Deși Franța este considerată unul dintre statele europene cu cea mai puternică tradiție de centralizare lingvistică, în ultimele decenii interesul pentru limbile și dialectele regionale a crescut semnificativ. Bretona, occitana, alsaciana, corsicana și basca franceză beneficiază astăzi de proiecte culturale și educaționale dedicate conservării lor.

În Bretania funcționează școli bilingve în care elevii învață atât franceza, cât și bretona, iar în Corsica limba corsicană este introdusă în numeroase unități de învățământ. Festivalurile culturale, publicațiile locale și emisiunile radio regionale contribuie la menținerea acestor varietăți lingvistice, chiar dacă franceza standard rămâne limba dominantă în viața publică.

Acest exemplu demonstrează că și în statele cu o puternică tradiție de standardizare există preocupări tot mai consistente pentru protejarea patrimoniului lingvistic și cultural regional.

e. Elveția

Elveția este considerată unul dintre cele mai reușite modele europene de conviețuire a mai multor limbi și varietăți dialectale. Cele patru limbi oficiale – germana, franceza, italiana și retoromana – coexistă într-un sistem bazat pe respectarea diversității culturale.

În partea germanofonă a țării, dialectele elvețiene (Schweizerdeutsch) sunt utilizate în conversațiile cotidiene, în mass-media, în mediul profesional și chiar în unele contexte educaționale. În paralel, limba germană standard este folosită în documentele oficiale și în comunicarea scrisă.

f. Austria

Austria oferă un exemplu relevant privind păstrarea dialectelor germanice în paralel cu limba standard. Dialectele bavareze și alemanice sunt utilizate pe scară largă în familie și în comunitățile locale, iar diferențele dintre regiunile Tirol, Salzburg, Vorarlberg sau Stiria sunt ușor de observat din punct de vedere fonetic și lexical.

Mass-media regională difuzează emisiuni în dialect, iar numeroși artiști și interpreți de muzică populară promovează aceste varietăți lingvistice. În ultimii ani au fost realizate numeroase arhive audio și proiecte universitare dedicate documentării dialectelor austriece.

g. Germania

Germania reprezintă unul dintre cele mai relevante exemple europene privind coexistența armonioasă dintre limba standard și numeroasele dialecte regionale. Deși germana standard (*Hochdeutsch*) este utilizată în administrație, educație, justiție și în mass-media națională, dialectele continuă să ocupe un loc important în viața cotidiană, în special în comunitățile locale și în mediul rural. Diversitatea dialectală este considerată o componentă valoroasă a patrimoniului cultural german și reflectă evoluția istorică, socială și geografică a diferitelor regiuni.

Printre cele mai cunoscute dialecte se numără bavareza (*Bairisch*), vorbită în landul Bavaria și în unele regiuni din Austria, șvaba (*Schwäbisch*), caracteristică landului Baden-Württemberg, saxona (*Sächsisch*), francona (*Fränkisch*), dialectele alemanice și dialectele din nordul Germaniei, reunite sub denumirea de *Plattdeutsch* sau germana de jos (*Low German*). Aceste varietăți lingvistice diferă semnificativ din punct de vedere fonetic, lexical și chiar gramatical, uneori fiind dificil de înțeles pentru vorbitorii proveniți din alte regiuni.

În Bavaria, dialectul este utilizat frecvent în familie, în comunitățile locale și în numeroase manifestări culturale. Festivalurile tradiționale, precum **Oktoberfest**, contribuie la promovarea limbajului regional, iar numeroase cântece populare, piese de teatru și spectacole folclorice sunt prezentate în dialect bavarez. În Baden-Württemberg, dialectul șvab reprezintă un important simbol al identității regionale și este utilizat inclusiv în literatura contemporană și în producțiile teatrale locale.

În nordul Germaniei, *Plattdeutsch* ocupă un loc aparte, fiind recunoscut oficial ca limbă regională în baza **Cartei Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare**. Pentru conservarea sa au fost dezvoltate numeroase programe educaționale și culturale. În unele școli, elevii participă la activități opționale dedicate învățării dialectului, iar universitățile din Hamburg, Kiel și Greifswald desfășoară proiecte de cercetare privind documentarea și evoluția acestuia.

Mass-media regională joacă, de asemenea, un rol important în păstrarea dialectelor. Posturile locale de radio și televiziune difuzează emisiuni în bavareză, șvabă sau *Plattdeutsch*, iar presa

regională publică periodic articole și rubrici redactate în dialect. În ultimii ani, mediul digital a devenit un instrument eficient pentru promovarea patrimoniului lingvistic. Au fost dezvoltate dicționare electronice, arhive audio, aplicații mobile și platforme online care permit înregistrarea și transmiterea pronunției autentice a diferitelor varietăți dialectale. Rețelele sociale și platformele video găzduiesc numeroși creatori de conținut care utilizează dialectele regionale în materiale educative, umoristice sau culturale, contribuind astfel la creșterea vizibilității acestora în rândul tinerilor.

Un aspect caracteristic societății germane îl constituie alternanța dintre dialect și limba standard în funcție de situația de comunicare. În familie, între prieteni sau în cadrul comunităților locale predomină utilizarea dialectului, în timp ce în mediul profesional, în învățământ sau în comunicarea oficială este preferată limba standard. Această alternanță lingvistică nu este percepută ca o contradicție, ci ca o manifestare firească a competenței comunicative a vorbitorilor.

Experiența Germaniei evidențiază faptul că păstrarea dialectelor poate fi compatibilă cu dezvoltarea unei limbi standard puternice și cu funcționarea eficientă a instituțiilor statului. Prin implicarea autorităților locale, a instituțiilor de învățământ, a mediului academic și a mass-mediei, varietățile regionale continuă să fie transmise noilor generații și să contribuie la consolidarea identității culturale a comunităților locale, fără a afecta unitatea lingvistică la nivel național.

h. Țara Galilor

Un caz deosebit îl reprezintă limba galeză, una dintre cele mai bine documentate exemple europene de revitalizare lingvistică. După o perioadă îndelungată de declin, autoritățile britanice și instituțiile din Țara Galilor au implementat politici lingvistice complexe pentru creșterea numărului de vorbitori.

Introducerea limbii galeze în sistemul educațional, dezvoltarea școlilor bilingve și utilizarea acesteia în administrația publică au avut un impact semnificativ asupra revitalizării limbii. Astăzi, numeroase instituții publice oferă servicii atât în engleză, cât și în galeză, iar indicatoarele rutiere, documentele oficiale și corespondența administrativă sunt redactate bilingv.

Mass-media joacă, de asemenea, un rol esențial. Postul de televiziune **S4C** transmite exclusiv în limba galeză, iar numeroase posturi de radio și publicații contribuie la menținerea utilizării acesteia în viața cotidiană. În mediul digital există aplicații, platforme educaționale și cursuri online dedicate învățării limbii galeze, ceea ce facilitează accesul tinerilor la patrimoniul lingvistic.

Rezultatele acestor politici sunt vizibile prin creșterea numărului de persoane care declară că pot comunica în limba galeză și prin consolidarea identității culturale regionale. Cazul Țării Galilor demonstrează că varietățile regionale și limbile minoritare pot continua să se dezvolte atunci când beneficiază de sprijin legislativ, instituțional și educațional constant.

i. Scoția

În Scoția coexistă limba engleză standard, limba scoțiană (Scots) și limba gaelică scoțiană (Scottish Gaelic). În ultimele decenii, autoritățile scoțiene au adoptat măsuri pentru revitalizarea limbii gaelice prin introducerea acesteia în sistemul educațional, dezvoltarea unor școli bilingve și susținerea canalului de televiziune BBC Alba.

În paralel, limba Scots este tot mai frecvent valorificată în literatură, muzică și în proiecte educaționale dedicate patrimoniului cultural scoțian.

j. Belgia

Belgia este caracterizată printr-o diversitate lingvistică deosebită, fiind împărțită între comunitățile neerlandofonă, francofonă și germanofonă. În interiorul acestor comunități continuă să existe numeroase dialecte regionale, precum flamanda occidentală, brabanteza sau dialectele valone.

Autoritățile regionale sprijină conservarea acestor varietăți prin proiecte culturale, muzee etnografice și cercetări universitare. În ultimii ani au fost dezvoltate arhive digitale și platforme online destinate documentării patrimoniului dialectal.

Belgia demonstrează că protejarea diversității lingvistice poate contribui la consolidarea identității regionale într-un stat multilingv.

Concluzii

Variația lingvistică reprezintă o caracteristică esențială a tuturor limbilor naturale și reflectă diversitatea istorică, socială și culturală a comunităților de vorbitori. Dialectele constituie expresii autentice ale acestei diversități și contribuie la păstrarea memoriei colective, a patrimoniului cultural și a identității locale.

Analiza realizată evidențiază faptul că dialectele nu pot fi considerate forme inferioare ale limbii standard, ci varietăți lingvistice complete, dezvoltate în contexte istorice și geografice specifice. Cercetările sociolingvistice și dialectologice demonstrează că acestea îndeplinesc funcții identitare importante și facilitează transmiterea valorilor culturale între generații.

Exemplele din România și din alte state europene confirmă faptul că protejarea dialectelor depinde atât de inițiativele comunităților locale, cât și de politicile lingvistice și culturale promovate la nivel național și internațional. În contextul globalizării și al digitalizării, conservarea dialectelor trebuie privită ca parte integrantă a protejării patrimoniului cultural imaterial.

Cercetările dialectologice românești, dezvoltate în cadrul Academiei Române și concretizate în proiecte precum *Atlasul lingvistic român*, demonstrează că diversitatea dialectală reprezintă o resursă științifică și culturală de prim ordin. Documentarea, digitalizarea și valorificarea acestor varietăți lingvistice contribuie atât la conservarea patrimoniului cultural național, cât și la dezvoltarea cercetărilor interdisciplinare privind identitatea lingvistică și diversitatea culturală

În concluzie, diversitatea dialectală nu reprezintă o amenințare pentru unitatea limbii, ci o resursă culturală și lingvistică valoroasă. Promovarea cercetării dialectologice, dezvoltarea arhivelor digitale și integrarea patrimoniului lingvistic în programele educaționale pot contribui la păstrarea și valorificarea acestei moșteniri pentru generațiile viitoare.

BIBLIOGRAPHY :

1. **Iordan, I.** (1975). *Lingvistica romanică. Evoluție. Curente. Metode* (ediția a II-a). București: Editura Academiei Române. https://acad.ro/ (acad.ro)
2. **Rosetti, A.** (1986). *Istoria limbii române*. București: Editura Științifică și Enciclopedică. https://lingv.ro/ (lingv.ro)
3. **Sala, M.** (1998). *De la latină la română*. București: Editura Univers Enciclopedic. https://www.editurauniversenciclopedic.ro/
4. **Atlasul lingvistic român** (ALR). București: Editura Academiei Române.(lingv.ro) Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti" – Fonetică și dialectologie
5. **Crystal, D.** (2000). *Language Death*. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/language-death/
6. **Fishman, J. A.** (1991). *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters. https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Reversing-Language Shift/?k=9781853591211
7. **Labov, W.** (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press. https://www.upenn.edu/pennpress/book/15125.html
8. **Romaine, S.** (2000). *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics* (2nd ed.). Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/language-in-society-9780198751335 *(ediţiile disponibile pot diferi în funcţie de reeditare)*
9. **Spolsky, B.** (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/language-policy/
10. **Trudgill, P.** (2004). *New-Dialect Formation: The Inevitability of Colonial Englishes*. Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/new-dialect-formation-9780199257089
11. **Trudgill, P.** (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society* (4th ed.). Penguin Books.

THE EVOLUTION OF LANGUAGE IN THE DIGITAL AGE: THE IMPACT OF SOCIAL NETWORKS ON THE ROMANIAN LANGUAGE

Nicoleta Isabel Gogoi
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *Technological transformations in the last two decades have profoundly changed communication practices and language dynamics, leading to the emergence of new forms of expression adapted to the digital environment. Social networks have become privileged spaces for the manifestation of linguistic change, influencing both the lexical level and the morphosyntactic, pragmatic and discursive structures of the Romanian language. The present study aims to analyze the impact of digital communication on the Romanian language from the perspective of digital linguistics, sociolinguistics and discourse analysis. The research follows the main mechanisms through which the online environment facilitates the spread of Anglicisms, the emergence of digital neologisms, the development of the Romanian-English mixed code, the use of emojis and hashtags, as well as the semantic and pragmatic changes produced in virtual communication. Representative examples from platforms such as Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp and X are analyzed, highlighting both the processes of lexical adaptation and the discursive strategies specific to computer-mediated communication. At the same time, the article discusses the advantages and limitations of these transformations, relating them to recent research in the field of digital linguistics and sociolinguistics. The results indicate that the digital environment does not represent a factor of language degradation, but a context favorable to the acceleration of linguistic change and the diversification of communication registers. The evolution of the Romanian language in the virtual space reflects complex processes of innovation, adaptation and identity negotiation, specific to the contemporary information society.*

Keywords*: digital language; social networks; Romanian language; sociolinguistics; linguistic change; anglicisms; digital linguistics.*

1. Introducere

Dezvoltarea accelerată a tehnologiilor digitale a determinat una dintre cele mai profunde transformări ale practicilor comunicaționale din istoria recentă. Dacă în ultimele decenii ale secolului al XX-lea comunicarea mediată de calculator reprezenta un fenomen limitat la mediul academic și profesional, începutul secolului XXI a adus democratizarea accesului la internet și apariția platformelor sociale care au modificat fundamental modul în care indivizii produc, distribuie și interpretează mesajele. Comunicarea online a devenit parte integrantă a vieții cotidiene, iar limbajul utilizat în aceste contexte reflectă schimbările sociale, culturale și tehnologice specifice erei digitale (Crystal, 2011).

În prezent, rețelele sociale reprezintă unele dintre cele mai importante spații de manifestare a inovației lingvistice. Platforme precum Facebook, Instagram, TikTok, WhatsApp sau X facilitează schimburi comunicaționale rapide, interactive și multimodale, în care textul este combinat cu imagini, materiale video, emoji-uri, GIF-uri și alte resurse semiotice. Aceste caracteristici au generat apariția unor noi convenții de exprimare și au contribuit la dezvoltarea unui registru comunicațional distinct, caracterizat prin economie lingvistică, flexibilitate și creativitate lexicală (Herring, Stein & Virtanen, 2013).

Din perspectivă lingvistică, comunicarea digitală reprezintă un domeniu de cercetare relativ recent, aflat la intersecția dintre sociolingvistică, pragmatică, analiza discursului și lingvistica computațională. Noțiunea de *Computer-Mediated Communication* (CMC) a fost inițial utilizată pentru descrierea schimburilor de mesaje realizate prin intermediul tehnologiei informatice (Herring, 2007). Ulterior, odată cu dezvoltarea rețelelor sociale și a dispozitivelor mobile, cercetările au evidențiat faptul că mediul digital nu constituie doar un canal tehnologic de transmitere a mesajelor, ci generează forme originale de organizare discursivă și de construcție identitară (Jones, Chik & Hafner, 2015).

În cazul limbii române, schimbările produse de mediul digital sunt vizibile în toate compartimentele sistemului lingvistic. Se remarcă integrarea rapidă a anglicismelor specifice tehnologiei informației (*like*, *share*, *story*, *follower*, *scroll*, *reel*, *live*, *podcast*), apariția unor verbe adaptate morfologic (*a posta*, *a șerui*, *a scrola*, *a printa*), dezvoltarea prescurtărilor specifice comunicării online (*pls*, *btw*, *lol*, *brb*), precum și utilizarea frecventă a emoji-urilor și hashtagurilor ca instrumente pragmatice de exprimare a atitudinilor și emoțiilor.

Aceste fenomene nu trebuie interpretate exclusiv ca manifestări ale degradării limbii, perspectivă frecvent întâlnită în discursul public, ci ca expresii ale mecanismelor naturale ale schimbării lingvistice. Limba este un sistem dinamic, aflat într-un proces continuu de adaptare la realitățile sociale și culturale. După cum subliniază Crystal (2011), fiecare revoluție tehnologică a generat modificări în practicile comunicaționale, iar internetul nu face excepție de la această regulă.

În același timp, comunicarea digitală favorizează apariția unor fenomene complexe de variație lingvistică. Utilizatorii alternează registrele stilistice în funcție de context, interlocutor și platforma utilizată. Astfel, aceeași persoană poate utiliza un limbaj formal într-un e-mail profesional, un registru colocvial pe WhatsApp și un discurs multimodal pe TikTok. Această flexibilitate comunicativă demonstrează dezvoltarea competenței pragmatice și a capacității de adaptare la diferite comunități virtuale (Tagg, 2015).

Un alt aspect relevant îl constituie accelerarea procesului de difuzare a inovațiilor lingvistice. Dacă în trecut schimbările lexicale necesitau perioade îndelungate pentru a se răspândi în comunitatea vorbitorilor, în prezent noile forme circulă aproape instantaneu prin intermediul rețelelor sociale. Un termen apărut într-o comunitate online poate deveni, în câteva zile, parte a vocabularului utilizatorilor din spații geografice diferite. Această rapiditate modifică mecanismele tradiționale ale schimbării lingvistice și ridică noi întrebări privind relația dintre uz și normă.

Totodată, mediul digital favorizează contactul permanent dintre limba română și limba engleză, aceasta din urmă având statutul de lingua franca a tehnologiei informației. Contactul lingvistic generează procese variate de împrumut lexical, alternanță de coduri (*code-switching*), adaptare morfologică și extindere semantică. Numeroase expresii din comunicarea online românească ilustrează aceste procese:

→ „Am dat **share** la postare.”
→ „Mi-a dat **unfollow**.”
→ „Ți-am trimis un **DM**.”
→ „Intră pe **live**.”
→ „Am făcut un **repost**.”
→ „Postarea asta a devenit **virală**.”

Din perspectiva sociolingvisticii, aceste structuri reflectă atât influența globalizării digitale, cât și strategiile de construire a identității sociale. Utilizarea anglicismelor poate semnala apartenența la anumite comunități virtuale, competența digitală sau orientarea către cultura globală (Androutsopoulos, 2015).

Articolul de față își propune să investigheze modul în care rețelele sociale contribuie la evoluția limbii române, analizând principalele fenomene lingvistice asociate comunicării digitale. Cercetarea urmărește răspunsul la următoarele întrebări:

→ În ce măsură comunicarea online accelerează schimbarea lingvistică în limba română?
→ Care sunt principalele niveluri ale limbii afectate de mediul digital?
→ Cum influențează rețelele sociale dinamica anglicismelor și a neologismelor digitale?
→ Ce funcții pragmatice îndeplinesc emoji-urile și hashtagurile în comunicarea online?
→ Care sunt implicațiile sociolingvistice ale alternanței codurilor română–engleză?
→ Reprezintă transformările digitale o amenințare pentru norma limbii sau o etapă firească a evoluției sale?

2. Cadrul teoretic

2.1.Limbajul ca sistem dinamic

Una dintre premisele fundamentale ale lingvisticii moderne este aceea că limba reprezintă un sistem deschis, aflat într-o permanentă transformare. De la concepția structuralistă formulată de Ferdinand de Saussure (1916/2011), care diferențiază între *langue* și *parole*, până la teoriile sociolingvistice contemporane dezvoltate de William Labov (1972), cercetătorii au demonstrat că schimbarea lingvistică constituie o caracteristică intrinsecă a tuturor limbilor naturale.

Schimbarea lingvistică apare ca rezultat al interacțiunii dintre factori sociali, culturali, cognitivi și tehnologici. În contextul actual, digitalizarea reprezintă unul dintre cei mai importanți factori externi care influențează dinamica limbii. Apariția noilor medii de comunicare modifică nu doar viteza de circulație a informației, ci și structura discursului, strategiile conversaționale și mecanismele de inovare lexicală.

În sociolingvistică, variația lingvistică este considerată expresia adaptării limbii la nevoile comunităților de vorbitori (Labov, 1972). Mediul digital generează noi comunități de practică (*communities of practice*), în interiorul cărora apar convenții lingvistice proprii, forme de solidaritate discursivă și norme implicite de comunicare. Astfel, schimbarea lingvistică nu mai poate fi analizată exclusiv prin raportare la spațiul geografic, ci și prin raportare la comunitățile virtuale și la practicile digitale.

2.2.Schimbarea lingvistică și influența tehnologiei

Schimbarea lingvistică reprezintă unul dintre procesele fundamentale studiate de lingvistica istorică și sociolingvistică, fiind determinată de interacțiunea dintre factori interni ai sistemului limbii și factori externi, precum transformările sociale, culturale și tehnologice. În accepțiunea lui Labov (1972), modificările lingvistice nu apar întâmplător, ci se dezvoltă gradual în interiorul comunităților de vorbitori, fiind ulterior generalizate prin mecanisme de difuzare socială. În prezent, dezvoltarea tehnologiilor digitale accelerează acest proces, reducând considerabil intervalul de timp necesar răspândirii unei inovații lexicale sau discursive.

Din perspectiva lingvisticii contemporane, mediul digital poate fi interpretat ca un spațiu privilegiat al schimbării lingvistice. Internetul facilitează contactul permanent dintre limbi și culturi, favorizând atât împrumuturile lexicale, cât și restructurările pragmatice și discursive. Crystal (2011) observă că limbajul utilizat în mediul online nu constituie o varietate separată a limbii, ci o adaptare funcțională la caracteristicile tehnice ale comunicării electronice. Particularitățile acestui registru derivă din necesitatea transmiterii rapide a informației, din caracterul interactiv al platformelor și din integrarea unor resurse semiotice multiple.

Transformările digitale nu afectează exclusiv vocabularul. Cercetările recente evidențiază modificări la nivelul organizării textului, al structurii conversației, al strategiilor argumentative și al relației dintre limbajul verbal și elementele vizuale (Jones, Chik & Hafner, 2015). Comunicarea online devine astfel un domeniu interdisciplinar, în care lingvistica interacționează cu studiile media, psihologia comunicării și științele informației.

În cazul limbii române, aceste transformări sunt vizibile mai ales în limbajul utilizat de generațiile tinere, dar influențele mediului digital se extind progresiv asupra tuturor categoriilor de vorbitori. Apariția unor termeni precum *like*, *story*, *reel*, *live*, *podcast*, *stream*, *follower* sau *hashtag* ilustrează procesul de lexicalizare a unor concepte tehnologice care nu aveau anterior echivalente stabile în limba română. În numeroase situații, împrumuturile sunt ulterior adaptate sistemului morfologic românesc, ceea ce demonstrează capacitatea limbii de a integra elemente externe fără a-și pierde coerența structurală.

2.3.Sociolingvistica mediului digital

Sociolingvistica analizează relația dintre limbă și societate, acordând o atenție deosebită modului în care factorii sociali influențează variația lingvistică. În contextul digital, comunitățile de vorbitori nu mai sunt definite exclusiv prin criterii geografice sau instituționale, ci și prin apartenența la platforme online și la grupuri virtuale.

Androutsopoulos (2015) introduce conceptul de *networked multilingualism*, referindu-se la practicile lingvistice dezvoltate în mediile digitale, unde utilizatorii alternează cu ușurință între mai multe limbi și registre stilistice. Rețelele sociale favorizează apariția unor identități multiple, construite discursiv prin intermediul limbajului, imaginilor și simbolurilor grafice.

În comunicarea online românească se poate observa o diferențiere clară între registrele utilizate pe diverse platforme. Facebook este caracterizat de texte relativ elaborate și argumentative, Instagram privilegiază descrierile scurte asociate imaginilor, TikTok utilizează mesaje concise și expresive, iar WhatsApp reproduce numeroase trăsături ale conversației spontane. Aceste diferențe confirmă faptul că platformele digitale dezvoltă norme discursive proprii, care influențează comportamentul lingvistic al utilizatorilor.

Din perspectiva sociolingvisticii, limbajul digital reflectă și procese de construire a identității sociale. Alegerea unui anumit vocabular, utilizarea anglicismelor sau preferința pentru anumite forme grafice pot semnala apartenența la o generație, la o comunitate profesională sau la un grup de interese. Astfel, limbajul devine nu doar un instrument de comunicare, ci și un mijloc de exprimare a identității individuale și colective.

2.4.Pragmatica și analiza discursului în mediul online

Pragmatica studiază modul în care sensul este construit în funcție de contextul comunicării, iar mediul digital oferă un cadru deosebit de complex pentru analiza acestui proces. În lipsa elementelor nonverbale caracteristice conversației față în față, utilizatorii recurg la resurse alternative pentru exprimarea emoțiilor, atitudinilor și intențiilor comunicative.

Emoji-urile, emoticoanele, GIF-urile și reacțiile grafice funcționează ca markeri pragmatici care completează mesajul verbal. Cercetările lui Danesi (2017) arată că emoji-urile pot îndeplini funcții similare gesturilor și expresiilor faciale din comunicarea directă, contribuind la reducerea ambiguității și la interpretarea corectă a intenției emițătorului.

De exemplu, mesajul:

„Foarte bine.”

poate avea interpretări diferite în funcție de context. În schimb,

„Foarte bine 😊*”*

transmite apreciere și cordialitate, în timp ce

„Foarte bine 🙄*”*

poate exprima ironie sau nemulțumire. Astfel, sensul mesajului rezultă din interacțiunea dintre componenta verbală și cea vizuală.

Analiza discursului evidențiază, de asemenea, tendința către fragmentarea textului în unități scurte, adaptate ritmului rapid al comunicării digitale. Enunțurile sunt adesea incomplete din punct de vedere sintactic, însă rămân perfect inteligibile datorită contextului comun și cunoștințelor împărtășite de participanții la interacțiune.

3. Evoluția comunicării digitale și particularitățile limbajului online

3.1.De la comunicarea asistată de calculator la ecosistemul rețelelor sociale

Primele forme de comunicare digitală au fost reprezentate de corespondența electronică și forumurile de discuții dezvoltate în anii 1980 și 1990. Aceste medii reproduceau într-o anumită măsură structura textului scris tradițional, fiind caracterizate printr-un grad relativ ridicat de formalitate.

Odată cu apariția platformelor Web 2.0 și a rețelelor sociale, comunicarea digitală a devenit profund interactivă și participativă. Utilizatorii nu mai sunt simpli receptori ai informației, ci producători permanenți de conținut. Această schimbare influențează direct dinamica limbajului, deoarece fiecare utilizator poate contribui la răspândirea unor forme lingvistice inovatoare.

Facebook, lansat în 2004, Instagram în 2010, TikTok în 2016 și alte platforme similare au creat contexte comunicaționale în care viteza de transmitere și caracterul multimodal al mesajelor au devenit dominante. Limbajul s-a adaptat acestor cerințe prin dezvoltarea unor structuri concise, expresive și puternic contextualizate.

3.2.Economia lingvistică

Una dintre caracteristicile definitorii ale comunicării digitale este economia lingvistică. Utilizatorii urmăresc transmiterea rapidă a informației cu un efort minim de redactare, fenomen explicabil prin principiul economiei formulat în lingvistică încă din prima jumătate a secolului al XX-lea.

În comunicarea online românească apar frecvent forme precum:

- ✓ *ms* (mulțumesc);
- ✓ *pls* (please);
- ✓ *tb* (trebuie);
- ✓ *cf?* (ce faci?);
- ✓ *nb* (noapte bună);
- ✓ *brb* (*be right back*);
- ✓ *imo* (*in my opinion*);
- ✓ *idk* (*I don't know*).

Aceste prescurtări reduc timpul necesar redactării mesajului și facilitează conversațiile rapide, în special pe dispozitive mobile. Deși unele dintre ele provin din limba engleză, utilizarea lor depășește barierele lingvistice și reflectă apartenența la cultura digitală globală.

3.3.Multimodalitatea comunicării online

O caracteristică fundamentală a limbajului digital este multimodalitatea. Comunicarea nu se mai realizează exclusiv prin cuvinte, ci prin integrarea simultană a mai multor sisteme semiotice: text, imagine, videoclip, sunet, animație și elemente grafice.

Din perspectivă semiotică, sensul unui mesaj online rezultă din interacțiunea dintre toate aceste componente. Un mesaj precum:

„În sfârșit vacanță! 🌞🌊✈️”

combină elemente verbale și vizuale pentru a construi o semnificație mai bogată decât ar permite textul singur. Emoji-urile completează informația lexicală și exprimă entuziasmul emițătorului fără a necesita explicații suplimentare.

Multimodalitatea influențează inclusiv organizarea discursului. Mesajele devin mai scurte, iar informația este distribuită între text și elementele vizuale. În acest context, competența comunicativă presupune nu doar cunoașterea limbii, ci și capacitatea de interpretare a simbolurilor digitale.

3.4.Caracterul conversațional al discursului online

Deși utilizează forma scrisă, comunicarea din rețelele sociale reproduce numeroase caracteristici ale oralității. Crystal (2011) descrie acest fenomen ca o apropiere între limbajul vorbit și cel scris, generată de comunicarea sincronă și de interactivitatea platformelor digitale.

În conversațiile online apar frecvent:

- → propoziții eliptice;
- → reluări;
- → interjecții;
- → marcatori discursivi (*gen*, *adică*, *deci*);
- → repetiții intenționate (*superrrr*, *daa*, *nuuu*);
- → utilizarea majusculelor pentru accentuare (*EXTRAORDINAR*);
- → multiplicarea semnelor de punctuație (*!!!*, *???*).

Aceste particularități contribuie la expresivitatea mesajelor și la simularea spontaneității conversației orale, demonstrând că limbajul digital nu reprezintă o simplă simplificare a limbii, ci dezvoltă propriile convenții comunicaționale.

Concluzii

Transformările generate de dezvoltarea tehnologiilor digitale și de extinderea rețelelor sociale au modificat în mod semnificativ practicile comunicaționale contemporane, influențând dinamica limbii române la nivel lexical, morfosintactic, semantic, pragmatic și discursiv. Analiza realizată în

cadrul acestui articol evidențiază faptul că mediul digital nu reprezintă doar un nou canal de transmitere a informației, ci un spațiu complex în care se manifestă și se accelerează procesele de schimbare lingvistică, adaptare și inovare.

Rezultatele cercetării arată că rețelele sociale facilitează circulația rapidă a anglicismelor, apariția neologismelor digitale și dezvoltarea unor forme de comunicare caracterizate prin economie lingvistică, multimodalitate și interactivitate. Integrarea unor termeni precum *like*, *share*, *story*, *reel*, *live* sau *podcast*, precum și adaptarea lor la sistemul morfologic al limbii române prin forme precum *a posta*, *a șerui*, *a scrola* sau *a printa*, demonstrează capacitatea limbii de a asimila elemente noi și de a răspunde schimbărilor tehnologice fără a-și pierde coerența structurală.

Analiza utilizării emoji-urilor, emoticoanelor, hashtagurilor și a altor resurse multimodale confirmă faptul că acestea îndeplinesc funcții pragmatice și discursive esențiale. Aceste elemente nu substituie limbajul verbal, ci îl completează, contribuind la exprimarea emoțiilor, la reducerea ambiguității și la organizarea interacțiunilor în mediul online. Din această perspectivă, comunicarea digitală presupune dezvoltarea unor competențe semiotice și pragmatice specifice, adaptate contextelor de comunicare mediate de tehnologie.

De asemenea, studiul evidențiază faptul că alternanța codurilor între limba română și limba engleză reprezintă o consecință firească a globalizării și a contactului permanent dintre comunitățile lingvistice în mediul digital. Utilizarea codului mixt nu trebuie interpretată exclusiv ca un semn al deteriorării competenței lingvistice, ci și ca o strategie discursivă prin care utilizatorii exprimă apartenența la comunități virtuale, competența digitală sau familiaritatea cu terminologia internațională specifică noilor tehnologii.

Totodată, cercetarea relevă existența unor efecte care impun o abordare critică. Frecvența ridicată a prescurtărilor, simplificarea structurilor sintactice, diminuarea atenției acordate normelor ortografice și punctuației, precum și utilizarea excesivă a împrumuturilor neadaptate pot influența calitatea exprimării în anumite contexte, în special în rândul utilizatorilor tineri. Cu toate acestea, literatura de specialitate arată că asemenea fenomene sunt dependente de registrul comunicațional și nu se transferă automat în toate formele de comunicare scrisă. Majoritatea utilizatorilor demonstrează capacitatea de a adapta limbajul în funcție de context, alternând între registre informale și formale în conformitate cu normele situaționale.

Din perspectivă sociolingvistică, schimbările observate confirmă faptul că limba română traversează un proces de diversificare funcțională, determinat de extinderea comunicării digitale și de intensificarea contactelor interculturale. Evoluția actuală reflectă mecanisme generale ale schimbării lingvistice descrise în literatura de specialitate, conform cărora limbile naturale se adaptează continuu la transformările sociale, culturale și tehnologice ale comunităților care le utilizează.

În plan teoretic, articolul susține necesitatea consolidării lingvisticii digitale ca domeniu de cercetare interdisciplinar, aflat la intersecția sociolingvisticii, pragmaticii, analizei discursului, semioticii și studiilor media. Analiza limbajului utilizat în rețelele sociale oferă informații relevante privind mecanismele actuale ale schimbării lingvistice, ale construcției identitare și ale negocierii sensului în comunicarea online.

În plan aplicativ, rezultatele cercetării pot contribui la dezvoltarea unor programe de educație lingvistică și de alfabetizare digitală care să promoveze utilizarea responsabilă a limbii române în mediul virtual, fără a limita creativitatea și adaptabilitatea caracteristice comunicării digitale. O astfel de abordare presupune valorificarea avantajelor oferite de noile tehnologii, concomitent cu dezvoltarea competențelor necesare utilizării adecvate a registrelor lingvistice în contexte academice, profesionale și sociale.

Direcțiile viitoare de cercetare ar putea include analize de corpus bazate pe volume extinse de date provenite din platforme precum Facebook, Instagram, TikTok, X sau Reddit, studii comparative privind diferențele generaționale în utilizarea limbajului digital, precum și investigații asupra proceselor de lexicalizare și normare a neologismelor digitale în limba română. De asemenea, dezvoltarea instrumentelor de procesare automată a limbajului natural și a inteligenței artificiale deschide noi perspective pentru cercetarea cantitativă și calitativă a discursului digital.

În concluzie, influența rețelelor sociale asupra limbii române trebuie înțeleasă ca parte a unui proces mai amplu de evoluție lingvistică determinat de digitalizare și globalizare. Transformările observate nu indică o degradare a limbii, ci confirmă caracterul său dinamic și capacitatea de adaptare la noi contexte de comunicare. În acest sens, mediul digital poate fi privit atât ca un catalizator al inovării lingvistice, cât și ca un spațiu în care se redefinesc permanent relațiile dintre normă, uz și identitate lingvistică.

BIBLIOGRAPHY :

1. **Androutsopoulos, J.** (Ed.). (2014). *Mediatization and Sociolinguistic Change*. De Gruyter Mouton. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110346831/html
2. **Androutsopoulos, J.** (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. În A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 185–200). Routledge. https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Language-and-Digital-Communication/Georgakopoulou-Spilioti/p/book/9780415815314 (Luddy Homepage)
3. **Baron, N. S.** (2008). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/always-on-9780195313055
4. **Baron, N. S.** (2020). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford University Press. https://global.oup.com/academic/product/how-we-read-now-9780190084097
5. **Crystal, D.** (2006). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/language-and-the-internet/
6. **Crystal, D.** (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. Routledge. https://www.routledge.com/Internet-Linguistics-A-Student-Guide/Crystal/p/book/9780415602716 Routledge – Internet Linguistics: A Student Guide
7. **Danesi, M.** (2017). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. Bloomsbury Academic. https://www.bloomsbury.com/uk/the-semiotics-of-emoji-9781474296175/
8. **Fairclough, N.** (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman. https://www.routledge.com/Critical-Discourse-Analysis-The-Critical-Study-of-Language/Fairclough/p/book/9780582219847
9. **Georgakopoulou, A., & Spilioti, T.** (Eds.). (2015). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Routledge. https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Language-and-Digital-Communication/Georgakopoulou-Spilioti/p/book/9780415815314
10. **Herring, S. C.** (Ed.). (1996). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. John Benjamins. https://benjamins.com/catalog/pbns.39
11. **Herring, S. C.** (2007). A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet, 4*. https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/li/article/view/37562 Language@Internet – A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse
12. **Herring, S. C., & Androutsopoulos, J.** (2015). Computer-mediated discourse 2.0. În D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (2nd ed., pp. 127–151). Wiley-Blackwell. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118584194
13. **Herring, S. C., Stein, D., & Virtanen, T.** (Eds.). (2013). *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. De Gruyter Mouton. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110214460/html
14. **Jones, R. H., Chik, A., & Hafner, C. A.** (Eds.). (2015). *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. Routledge.

https://www.routledge.com/Discourse-and-Digital-Practices-Doing-Discourse-Analysis-in-the-Digital-Age/Jones-Chik-Hafner/p/book/9780415812153 (Luddy Homepage)
15. **Jones, R. H., & Hafner, C. A.** (2021). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction* (2nd ed.). Routledge. https://www.routledge.com/Understanding-Digital-Literacies-A-Practical-Introduction/Jones-Hafner/p/book/9780367431143
16. **Labov, W.** (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press. https://www.upenn.edu/pennpress/book/15125.html
17. **McCulloch, G.** (2019). *Because Internet: Understanding the New Rules of Language*. Riverhead Books. https://gretchenmcculloch.com/book/
18. **Saussure, F. de.** (1916/2011). *Course in General Linguistics*. Columbia University Press. https://cup.columbia.edu/book/course-in-general-linguistics/9780231157278
19. **Tagg, C.** (2012). *The Discourse of Text Messaging: Analysis of SMS Communication*. Continuum.
20. https://www.bloomsbury.com/uk/discourse-of-text-messaging-9781441199911/
21. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118584194
22. https://us.sagepub.com/en-us/nam/computer-mediated-communication/book226291
23. https://www.cambridge.org/core/books/discourse-and-context/

INTEGRATED ARCHITECTURE: „THE MENDELASO" PSYCHOLOGICAL SAFETY ECOSYSTEM IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE EDUCATION

Tatiana Verdeş
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article proposes the MENDELASO model as an integrated process architecture for ensuring psychological security in the context of sustainable education. Built on the convergence of the psychology of affective regulation, the neuroscience of moral decision, the theory of self-determination and transformative learning, the model capitalizes on nine components organized in four functional phases crossed by a metacognitive transversal axis. The paper scientifically substantiates each component, describes the process architecture of the ensemble and examines its applicability in teacher training, organizational intervention and individual reflective practice. The model is formulated as a theoretical and applicative tool for sustainable education, understood as a training process oriented towards the integral, sustainable and ethically responsible development of the person.*

Keywords*: psychological safety; MENDELASO; sustainable education; metacognition; transformative learning; affective regulation; professional training*

Introducere

Educația sustenabilă, în accepțiunea sa contemporană, depășește semnificația restrânsă a unei alfabetizări ecologice și se constituie ca paradigmă formativă care vizează dezvoltarea integrală a persoanei într-un orizont de durabilitate cognitivă, afectivă, etică și relațională. UNESCO, prin documentele cadru privind „Education for Sustainable Development", prezintă acest deziderat în termeni de competențe transversale: gândire critică, acțiune responsabilă, colaborare interpersonală, autoreflecție și asumare etică. (UNESCO, 2017)

Toate aceste competențe presupun, ca substrat fundamental, **securitatea psihologică**, acea condiție interioară și relațională care permite individului să învețe, să greșească, să-și asume riscul cunoașterii și al schimbării fără a colapsa în reactivitate defensivă, fundamentaată pe parafigmele constructiveste (Vygotsky, 1978) și umaniste ale învățării.

Conform modelului propus de Edmondson (1999, 2018) și confirmat empiric prin meta-analiza lui Frazier et al. (2017), iar în context organizațional educațional dezvoltat de Nembhard și Edmondson (2006), securitatea psihologică se fundamentează pe o dualitate conceptuală esențială. Din perspectivă **intrapsihică**, în acord cu abordările contextuale contemporane (Hayes et al., 2012), aceasta este definită prin flexibilitatea de a gestiona stările interne tensionate fără a compromite procesele cognitive complexe. Simultan, pe palier **interpersonal**, conform modelului propus de Edmondson (1999, 2018), securitatea devine o proprietate a grupului, permițând vulnerabilitatea și asumarea riscului fără teama de sancțiuni sociale. Într-un sistem educațional durabil, aceste două dimensiuni devin inseparabile: stabilitatea emoțională individuală și climatul de încredere colectivă reprezintă pilonii gemeni ai învățării autentice.

În acest context, modelul propus, **MENDELASO**, apare ca un răspuns practic la provocarea de a operaționaliza securitatea psihologică în contexte educaționale concrete.

Întrebările și obiectivele cercetării

Prezenta cercetare este orientată de trei întrebări fundamentale, derivate din lacunele identificate în literatura de specialitate privind operaționalizarea securității psihologice în contexte educaționale:

Î1: Prin ce mecanisme poate fi integrată securitatea psihologică în arhitectura funcțională a ecosistemelor educaționale, dincolo de intervențiile punctuale și retorica declarativă?

Î2: În ce măsură modelul MENDELASO constituie un cadru coerent și aplicabil pentru susținerea educației durabile, asigurând coerență între valorile asumate și practicile pedagogice cotidiene?

Î3: Cum configurează mentoratul structurat condițiile necesare pentru ca cursanții să interiorizeze și să aplice principiile securității psihologice în propriul traseu de dezvoltare?

Obiectivele cercetării sunt structurate în trei planuri complementare (conceptual, analitic, aplicativ):

O1: Fundamentarea teoretică și conceptualizarea modelului MENDELASO ca sistem educațional integrat, prin explorarea interdependențelor funcționale dintre dimensiunile sale și validarea acestora în raport cu paradigmele constructiviste și umaniste ale învățării.

O2: Evaluarea intersecției dintre starea de securitate psihologică și eficiența proceselor de educație sustenabilă, subliniind rolul securității ca premisă a rezilienței cognitive pe termen lung.

O3: Transpunerea modelului teoretic în bune practici de mentorat, oferind soluții concrete pentru monitorizarea progresului prin jurnalizare reflexivă.

Cadrul teoretic

Fundamentul teoretic al modelului **MENDELASO** este asigurat de intersecția a patru paradigme distincte, ale căror perspective specifice se integrează coerent în arhitectura sa operațională.

Prima paradigmă, **Teoria polivagală a lui Stephen Porges,** demonstrează că procesele cognitive sunt condiționate de echilibrul sistemului nervos autonom (Porges, 2011), eliminarea răspunsurilor de apărare fiind vitală pentru asimilarea informației. Altfel spus, sistemul nervos autonom în stare ventro-vagală constituie condiția neurofiziologică a deschiderii cognitive și relaționale, în absența ei, organismul rămâne captiv în răspunsuri defensive de luptă, fugă sau imobilizare, incompatibile cu învățarea autentică.

A doua paradigmă, **Teoria autodeterminării** a lui Deci și Ryan (2000), demonstrează că succesul oricărui demers formativ depinde de alinierea acestuia cu nevoile lăuntrice de autonomie, prin urmare motivația intrinsecă, ancorată în nevoile fundamentale de autonomie, competență și relaționare, constituie sursa angajamentului profund în orice proces educativ. Cercetările privind *self-concordance* (Sheldon & Elliot, 1999) confirmă că obiectivele aliniate cu nevoile autentice generează perseverență, în timp ce obiectivele formulate sub presiune externă conduc la abandon.

A treia axă, cea a **eticii neuroștiințifice** (Greene, 2013; Damasio, 1994) probează că deliberarea morală autentică integrează informațiile afective provenite din simularea empatică a perspectivei celuilalt. Modelul lui Rest (1986) privind comportamentul moral confirmă această ordine de idei: sensibilitatea morală precede judecata morală, iar judecata precede motivația și acțiunea.

Cadrul teoretic îmbină fundamentele constructiviste (Vygotsky, 1978) cu valențele învățării umaniste, procesul fiind încununat de paradigma reflexivității (Mezirow, 1991; Schön, 1983). Această abordare susține că schimbarea structurală survine exclusiv prin medierea analizei critice a propriului sistem de credințe.

Prin urmare, **modelul MENDELASO** include nouă componente, acrostihul prezentând succesiunea procesuală fundamentată științific:

M – ***Mindfulness*** (*prezență atentă, suspendarea pilotului automat*)

Faza incipientă constă în centrarea conștientă pe experiența actuală, simultan cu neutralizarea răspunsurilor comportamentale instinctive. Studiile lui Tang, Hölzel și Posner (2015) demonstrează că practica atențională activează cortexul cingulat anterior și crește variabilitatea ritmului cardiac, markeri neurofiziologici ai disponibilității cognitive. În contextul educației sustenabile, mindfulness-ul funcționează ca poartă de intrare în orice proces formativ profund, întrucât niciun mecanism superior nu poate funcționa în absența unui substrat atențional stabil. Prin antrenarea atenției, învățăm să ne observăm detașat propriile reacții și gânduri, atitudinea neutră fiind esențială pentru a transforma experiența în învățare autentică, prin reflexie.

E – *Echilibru somatic și afectiv* (*reglarea integrată a stărilor interne*)

A doua dimensiune vizează capacitatea de a tolera, modula și procesa stările afective dificile fără a fi copleșit de ele. Modelul propus depășește viziunea tradițională care limitează reglarea la control cognitiv, susținând că aceasta este un proces integrat, în care corpul și emoția lucrează împreună. Reglarea autentică este una „încărcată", bazată pe recunoașterea reacțiilor somatice (fizice), oferind astfel suportul neurofiziologic necesar pentru reziliență și deschidere în fața provocărilor de învățare.

N - Nevoi conștientizate *(orientare motivațională autentică)*

Cea de-a treia dimensiune vizează identificarea și conectarea la nevoile psihologice fundamentale (după Deci &Ryan): autonomia, competența și relaționarea. Aceasta transformă motivația externă (presiunea performanței sau a cerințelor) într-o motivație autentică, bazată pe sens personal. Conform teoriilor autodeterminării, învățarea devine durabilă doar atunci când elevul, cursantul sau formatorul descoperă relevanța profundă a procesului pentru sine, fapt posibil doar după ce sistemul nervos a fost stabilizat în etapele anterioare.

D – Decentrare empatică (*extindere perspectivală*)

A patra componentă, fundamentată pe studiile lui Decety și Jackson (2004), vizează abilitatea de a ieși din propriul tipar de gândire pentru a înțelege perspectivele celorlalți. Susținută de mecanisme neurobiologice precum sistemul neuronilor-oglindă, această capacitate nu este doar un exercițiu de imaginație, ci fundamentul deciziilor etice. Decentrarea precede deliberarea morală deoarece, pentru a lua decizii corecte, trebuie mai întâi de toate să integrăm afectiv experiența celuilalt. În educație, acest proces transformă colaborarea și gestionarea diversității din simple concepte în practici sustenabile și asumate.

E – Etica deliberativă (*decizie integrată moral*)

A cincea componentă reprezintă momentul integrării: momentul în care acțiunea este ghidată simultan de prezență, autoreglare, motivație autentică și empatie. În acest context, etica nu mai este o normă impusă exterior, ci o responsabilitate asumată care derivă natural din echilibru interior. Aceasta, de fapt, este capacitatea esențială în educația sustenabilă, valoare ce permite luarea unor decizii etice în situații complexe și incerte, competență definitorie pentru cetățenia globală.

L – Lucru cu sine (*integrare prin practică reflectată și toleranță la incertitudine*)

Este dimensiunea în care înțelegerea este consolidată prin exercițiu repetat, analiza critică și acceptarea incertitudinii. Inspirată din modelul Kolb, această componentă transformă experiența în cunoaștere prin reflexie și experimentare activă. Mai mult decât o simplă rutină, procesul cultivă profilul „practicianului reflexiv", capabil să acționeze eficient chiar și în situații ambigue sau complexe. Astfel, învățarea nu se oprește la acumularea de informații, ci devine o capacitate de adaptare continuă la schimbare.

A – Acțiune (transformarea cunoașterii în competență manifestată)

Este etapa care marchează trecerea de la intenție la acțiune concretă, manifestarea comportamentală a procesului interior. Bazându-se pe principiile pragmatismului (Dewey, 1938) și teoriei comportamentului planificat (Ajzen, 1991), modelul susține ideea că intenția nu devine competență decât prin acțiune observabilă. Este etapa care consolidează încrederea în sine (autoeficacitatea), bazându-se pe principiile pragmatismului (Dewey, 1938), teoriei comportamentului planificat (Ajzen, 1991) și teoriei sociale cognitive (Bandura, 1986). Pe măsură ce acționăm responsabil, ne confirmăm propria capacitatea de schimbare, ceea ce alimentează motivația pentru etapele viitoare. Este momentul în care procesul de învățare devine realitate obiectivă.

S – Sinele reflexiv (autonomie metacognitivă)

A opta componentă, etapă, desemnează capacitatea integrativă de a guverna propriile procese cognitive cu intenționalitate, de a recunoaște pattern-urile recurente și de a transfera învățarea către contexte noi. Sinele reflexiv în modelul MENDELASO nu este o simplă analiză a trecutului, ci o axă transversală de monitorizare activă, „on-line" a propriilor procese. Această capacitate de auto-corectare continuă funcționează simultan cu acțiunea, nu doar după finalizarea ei. Este reprezentarea care răspunde criticii potrivit căreia metacogniția, înțeleasă psihologic corect, este simultană cu procesele cognitive primare, nu post-hoc.

O – Openness to experience (termen standard în psihologie) **Assumed relational openness** (*Deschidere relațională asumată*)

Componenta care transformă securitatea psihologică dintr-un proces individual într-unul colectiv. Prin asumarea propriei voci, angajament dialogic și stabilirea unor granițe sănătoase, modelul fundamentează colaborarea autentică și construirea comunităților de învățare sustenabilă.
Astfel că, cele nouă componente, MENDELASO, nu se constituie ca o listă liniară, ci se organizează într-o arhitectură cu patru faze funcționale, traversate de o axă transversală.

Faza I, *Stabilizare* (M, E): construirea condițiilor neurofiziologice și atenționale pentru orice procesare cognitivă ulterioară. Este etapa care asigură prezența și reglarea, premise fără de care componentele superioare nu pot funcționa.

Faza II, *Orientare* (N, D): conectarea la motivația autentică și extinderea perspectivei dincolo de propria referință. Această etapă valorifică interioritatea (nevoile) cu alteritatea (decentrarea), pregătind deliberarea integrată.

Faza III, *Deliberare* (E): reprezintă puncrul de sinteză al procesului, unde prezența, echilibrul afectiv, autenticitatea și empatia fuzionează pentru a genera o decizie etică. Este momentul în care informațiile interne sunt traduse într-o asumare responsabilă.

Faza IV, *Manifestare* (L, A, O): vizează transformarea procesului interior în realitate vizibilă prin consolidare reflexivă, acțiune concretă și deschidere către celălalt. Este faza care definitivează competența durabilă și construiește fundamentul unei relații autentice.

Axa transversală. *Sinele reflexiv* (S): capacitatea metacognitivă care străbate toate fazele, monitorizând și ajustând procesul în desfășurare. Rolul său este de a detecta în timp real orice abatere de la proces și de a declanșa mecanisele de auto-corectare necesare.

În cele din urmă, arhitectura MENDELASO este iterativă, nu liniară. Fazele permit reveniri: o deliberare etică dificilă poate solicita reîntoarcerea la reglarea afectivă; o acțiune cu rezultate neașteptate poate redeschide conștientizarea nevoilor. Sinele reflexiv face posibile aceste bucle de corecție, transformând ansamblul într-un sistem dinamic auto-reglator.

Securitatea psihologică nu este doar un input al modelului, ci o proprietate emergentă care rezultă din interacțiunea sinergică a celor nouă dimensiuni MENDELASO. Ea apare în momentul în care stabilizarea somatică, autenticitatea nevoilor și decizia etică se armonizează prin axa transversală a metacogniției, creând un mediu în care riscul interpersonal și vulnerabilitatea devin surse de învățare, nu de amenințare.

Modelul MENDELASO depășește granițele unei simple metode de intervenție, constituindu-se într-o arhitectură educațională integrată, unde securitatea psihologică încetează să fie o premisă statică pentru a deveni o proprietate emergentă a întregului sistem. Prin integrarea celor nouă dimensiuni, de la ancorarea somatică și reglarea afectivă, până la deliberarea etică și deschiderea relațională asumată, ecosistemul oferă un cadru riguros pentru dezvoltarea rezilienței cognitive și a autonomiei metacognitive. Această abordare transformă actul pedagogic dintr-o simplă transmitere de conținut într-un proces de mentenanță a stării de bine și a integralității decizionale, oferind atât profesorilor, cât și elevilor, instrumentele necesare pentru a naviga complexitatea și incertitudinea etică a lumii contemporane. În acest context, sustenabilitatea educațională nu mai este definită doar prin durabilitatea achizițiilor, ci prin capacitatea comunității educaționale de a cultiva un climat de siguranță autentică, în care reflexivitatea devine motorul evoluției conștiente.

Transpunerea modelului în practici de mentorat reflexiv

Mentoratul educațional a oscilat istoric între polul tehnicist (al rețetelor procedurale) și cel carismatic (al imitației subiective). Aceste structuri se dovedesc însă inoperante pentru dezvoltarea competențelor transversale esențiale astăzi. Autoreflecția și discernământul etic, piloni ai educației pentru sustenabilitate, nu pot fi transferate prin metode tradiționale de instruire, solicitând o arhitectură pedagogică nouă, centrată pe interiorizarea autonomă a proceselor.

Modelul MENDELASO oferă fundamentul pentru o paradigmă alternativă: **mentoratul reflexiv**, unde mentorul nu este un transmițător de soluții, ci un facilitator al parcursului prin cele nouă componente ale arhitecturii securității psihologice. În logica MENDELASO, mentoratul reflexiv operează cu trei principii fundamentale:

- **non-substituirea**: mentorul nu rezolvă problemele mentee-ului, ci facilitează capacitatea acestuia de a le rezolva.
- **diagnoza diferențiată**: mentoratul reflexiv folosește arhitectura MENDELASO ca instrument de localizare precisă a punctului de blocaj. Un mentee paralizat în fața unei decizii dificile poate avea o problemă de prezență (M *neprocesat*), de reglare afectivă (E *neechilibrat*), de orientare motivațională (N *neclar*), de decentrare (D *insuficient*), de cadru axiologic (E-etică *nearticulat*), de practică reflectată (L *ocolit*), de manifestare comportamentală (A *blocată*), de auto-monitorizare (S *inactiv*) sau de relaționare deschisă (O *evitată*). Diagnosticul precis orientează intervenția.
- **modelarea transversală**: mentorul nu transmite componentele MENDELASO doar prin discurs explicit, ci prin propriul comportament. Capacitatea mentorului de a fi prezent, reglat, autentic, decentrat, etic deliberativ, reflexiv, activ, metacognitiv și deschis relațional constituie conținutul implicit cel mai puternic al procesului de mentorat.

Jurnalizarea reflexivă structurată după modelul MENDELASO

Modelul MENDELASO oferă o structură coerentă pentru această practică, cu eficacitate empirică documentată pentru dezvoltarea competențelor metacognitive (Moon, 2006), transformând-o dintr-un exercițiu liber într-un instrument metodologic precis.

Structura propusă include nouă întrebări-cheie, una pentru fiecare componentă, parcurse cu o frecvență adaptabilă (zilnică, săptămânală sau după evenimente formative semnificative):

M (Mindfulness)*: În ce momente ale zilei am fost cu adevărat prezent? Când am funcționat în pilot automat?*

E (Echilibru somatic și afectiv)*: Ce stări afective am traversat astăzi? Cum le-am observat în corp? Ce strategii de reglare am folosit, conștient sau nu?*

N (Nevoi conștientizate)*: Care a fost motivația profundă a deciziilor mele de astăzi? Au reflectat valori autentice sau injoncțiuni externe?*

D (Decentrare empatică)*: În ce momente am ascultat cu adevărat perspectiva celuilalt? Când am rămas captiv în propria perspectivă?*

E (Etică deliberativă)*: Ce decizii am luat astăzi cu impact asupra altora? Au integrat sensibilitate morală autentică?*

L (Lucrul cu sine)*: Ce pattern recurent al meu am observat astăzi? Cum am tolerat ambiguitatea în situațiile neclare?*

A (Acțiune)*: Ce am pus efectiv în practică din ceea ce știam? Unde am rămas în registrul intențiilor neîmplinite?*

S (Sine reflexiv)*: Ce învățare transferabilă pot extrage din experiența zilei? Ce ipoteze despre mine însumi au fost confirmate sau infirmate?*

O (Deschidere relațională asumată)*: Ce am exprimat și ce am tăcut astăzi? Am reparat rupturile sau le-am evitat?*

Bineînțeles că, această structură poate fi adaptată variatelor formate: integral, parcurgând toate cele nouă întrebări, recomandat săptămânal sau lunar pentru reflexii aprofundate; fie format focalizat, selectând 2-3 componente identificate ca priorități formative, recomandat zilnic. Formatul diagnostic

este utilizat după evenimente specifice (o decizie dificilă, un conflict, un succes neașteptat), parcurgând selectiv componentele relevante pentru evenimentul respectiv.

Printre cele mai cu impact instrumente de monitorizare a progresului au fost menționate:

Harta MENDELASO personală: un document longitudinal pe care mentee-ul îl actualizează lunar, evaluând pe scale de 1 la 10 fiecare dintre cele nouă componente. Reprezentarea grafică (tip radar chart) permite vizualizarea echilibrului ansamblului și identificarea componentelor mai puțin dezvoltate. Mentorul utilizează această hartă ca punct de plecare al sesiunilor de mentorat.

Jurnalul incidentelor critice: o practică în care mentee-ul consemnează evenimentele formative semnificative (situații dificile, decizii importante, conflicte, succese surprinzătoare) și le analizează parcurgând componentele MENDELASO relevante. Această practică, fundamentată pe metoda incidentelor critice a lui Flanagan (1954), transformă experiența cotidiană în material formativ structurat.

Sesiunea **trimestrială de evaluare formativă**: o întâlnire de 90-120 de minute în care mentorul și mentee-ul examinează împreună evoluția pe parcursul ultimelor trei luni, parcurgând sistematic cele nouă componente. Sesiunea se încheie cu formularea explicită a 2-3 priorități formative pentru trimestrul următor, ancorate în componente specifice ale modelului.

Mentoratul în ecosistemul MENDELASO este guvernat de patru imperative etice: **confidențialitatea absolută** a procesului reflexiv (separat de orice evaluare administrativă), **voluntariatul deplin** (acceptarea rezistenței ca resursă formativă), **delimitarea profesională** (distincția clară față de psihoterapie) și **integritatea asimetriei** (gestionarea responsabilă a inegalității structurale din relația de mentorat).

Concluzii: MENDELASO ca paradigmă a rezilienței educaționale

Arhitectura **MENDELASO** oferă răspunsul necesar la imperativul educației durabile: un model procesual, iterativ și auto-reglator care obiectivează securitatea psihologică. Depășind fragmentarea intervențiilor punctuale, cele patru faze ale modelului integrează dimensiunea neurofiziologică, etică și metacognitivă, oferind un fundament solid pentru mentoratul reflexiv și autoformare. Implementarea acestui ecosistem reprezintă un angajament față de calitatea umană a educației, demonstrând că doar într-un climat de siguranță autentică învățarea poate deveni cu adevărat transformatoare. MENDELASO rămâne, astfel, o hartă strategică pentru mentori și instituții, care aspiră să transforme sustenabilitatea dintr-o retorică declarativă într-o realitate trăită.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T
2. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
3. Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
4. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187
5. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
6. Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999
7. Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
8. Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), 327–358. https://doi.org/10.1037/h0061470
9. Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology, 70*(1), 113–165. https://doi.org/10.1111/peps.12183
10. Greene, J. D. (2013). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Penguin Press.
11. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
12. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
13. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
14. Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2nd ed.). Routledge.
15. Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior, 27*(7), 941–966. https://doi.org/10.1002/job.413
16. Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton.
17. Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.
18. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
19. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
20. Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482–497. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482
21. Tang, Y.Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(4), 213–225. https://doi.org/10.1038/nrn3916
22. UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444
23. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

PREDICTIVE CHARACTERISTICS OF DYSGRAPHIA IN YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Victoria Maximciuc
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova
Olga Isac
Speech-language pathologist, "SUNRISE-KIDS" Speech-Language and Development Center for Children, Chișinău

Abstract: *the relevance of this research is underscored by the lack of a clear consensus at the national and international levels regarding the conceptual definition and classification of dysgraphia. An analysis of dysgraphia must include an examination of the mechanisms underlying its pathogenesis, as well as the progression and changes in symptoms in relation to various neurobiological, sensory, cognitive, and educational factors. The research topic becomes even more relevant in the context of ASD, as most children with ASD experience associated difficulties, even in the absence of severe intellectual disability. The results of the experimental research confirmed the existence of a significant relationship between early psychomotor development and the subsequent development of written language. Difficulties with postural control, body organization, lateralization, bilateral coordination, sensory integration, spatial structuring, and visuomotor coordination identified during the preschool years have been shown to have significant predictive value for the emergence of dysgraphic symptoms in early school-age children. These findings confirm the conclusions of contemporary research, according to which the foundations of writing are formed long before the onset of formal instruction and are closely linked to the development of the body and the functioning of the nervous system. An intervention program has been developed for the early detection and treatment of dysgraphia in children with ASD. This program has been validated, and practical recommendations have been proposed*

Keywords: *autism spectrum disorder; dysgraphia; early school age; predictive features; difficulties*

Actualitatea cercetării este amplificată de lipsa unui consens clar la nivel național și internațional privind delimitarea conceptuală și clasificarea disgrafiei. Literatura de specialitate evidențiază faptul că diferiți autori interpretează aceste tulburări din perspective distincte, neuropsihologice, lingvistice, psihopedagogice sau clinice, ceea ce determină existența unor clasificări variate și, uneori, contradictorii. În acest context, *Emil Verza* [1] utilizează conceptul de „dislexo-disgrafie", considerând citit-scrisul o unitate funcțională integrată, în timp ce *José Antonio Portellano Pérez* [11], *Encarna Pérez Pérez* [10] sau *Julian de Ajuriaguerra* [3,4,5] evidențiază necesitatea diferențierii funcționale și neuropsihologice dintre dificultățile lecturii și cele ale actului grafic.

Această delimitare prezintă o importanță majoră atât pentru procesul de evaluare, cât și pentru intervenția logopedică. Nu fiecare copil cu disgrafie prezintă dislexie și nu fiecare copil cu dislexie manifestă dificultăți disgrafice. Din acest motiv, abordarea clinică și educațională trebuie orientată spre identificarea mecanismului funcțional afectat și a defectului primar care stă la baza dificultăților de învățare. În această perspectivă, concepțiile neuropsihologice formulate de *A.R. Luria* [12] privind organizarea funcțională a scrisului, precum și teoriile lui *Charles Nyokiktien* [2] referitoare la praxis și organizarea actelor motorii complexe, evidențiază necesitatea analizei mecanismelor neurofuncționale implicate în dezvoltarea limbajului scris. Intervenția terapeutică devine astfel mult mai complexă și necesită inițial analiza proceselor înguste și specifice implicate în dezvoltarea scrisului, precum coordonarea grafomotorie, praxisul, lateralitatea și organizarea spațio-temporală, urmând ulterior integrarea acestor componente într-un proces funcțional mai larg al lecto-scrierii.

Importanța cercetării este susținută și de faptul că, în literatura actuală, disgrafia este interpretată de unii autori ca o stare primorbidă sau predispozantă, având la bază particularități neuropsihologice și neurofuncționale existente încă din perioada timpurie a dezvoltării. Din această

perspectivă, *José Antonio Portellano Pérez* [11] introduce conceptul de **predisgrafie**, referindu-se la dificultățile perceptiv-motorii și neuropsihologice observate precoce, înaintea stabilizării tulburării grafice propriu-zise. Totodată, *Julian de Ajuriaguerra* [3,4,5] și *Joëlle Defontaine* [7] evidențiază rolul organizării psihomotorii, al reglării tonico-posturale și al dezvoltării schemei corporale în structurarea actului grafic. Prin urmare, analiza disgrafiei nu trebuie limitată doar la simptomul grafic observabil, ci trebuie să includă studierea mecanismelor de patogeneză, a evoluției și transformării simptomatologiei în funcție de diferiți factori neurobiologici, senzoriali, cognitivi și educaționali. Totodată, analiza patomorfozei dificultăților grafice permite înțelegerea modului în care manifestările disgrafice se modifică în timp, în funcție de maturizarea neuropsihologică, intervenția terapeutică și condițiile de mediu. Numai prin analiza acestor particularități primorbide și evolutive poate fi realizat un diagnostic funcțional diferențiat și fundamentat științific.

În același timp, problematica cercetării devine și mai actuală în contextul TSA, deoarece majoritatea copiilor cu TSA prezintă dificultăți asociate, în absența unui deficit intelectual sever. Cercetările realizate de *Charles Nyokiktien* [2], K.P. *Feder* și *A. Majnemer* [8] evidențiază relația dintre dezvoltarea psihomotorie, funcțiile executive, cu dezvoltarea scrisului. Aceste particularități influențează direct dezvoltarea grafomotricității și automatizarea actului scrierii, constituind factori predictivi importanți ai apariției disgrafiei. În multe situații, dificultățile respective nu sunt determinate de nivelul intelectual al copilului, ci de afectarea mecanismelor psihomotorii implicate în planificarea, organizarea și execuția actului grafic. Cu toate acestea, în literatura de specialitate există încă puține cercetări orientate spre intervenția precoce în premizele predisgrafice, înainte ca dificultățile grafice să devină stabile și automatizate.

Astfel, **importanța prezentei cercetări** constă în necesitatea identificării timpurii a mecanismelor neuropsihologice și psihomotorii care pot declanșa apariția disgrafiei la copiii cu TSA, precum și în evidențierea rolului intervenției preventive și multidisciplinare în optimizarea procesului de achiziție a scrisului. Studiul propus contribuie la aprofundarea relației dintre disgrafie, dispraxie, și funcțiile executive, oferind o perspectivă complexă asupra mecanismelor care stau la baza dificultăților de scriere în tulburările de neurodezvoltare. Totodată, cercetarea valorifică perspective teoretice și neuropsihologice dezvoltate în literatura franceză, rusă, spaniolă și americană, integrând concepțiile lui *A.R. Luria* [12], *Julian de Ajuriaguerra* [3,4,5], *José Antonio Portellano Pérez* [11], *Encarna Pérez Pérez* [10] *și Deborah Berninger* [8] privind organizarea și dezvoltarea actului scrierii. Raportându-ne la **problematica cercetării,** ne-am propus să analizăm următoarea întrebare de cercetare: care sunt particularitățile predictive ale disgrafiei la copiii de vârstă școlară mică cu TSA și în ce măsură dificultățile psihomotorii și grafomotorii influențează dezvoltarea actului scrierii?

Studiul teoretic. Caracterul multidimensional al scrisului, definit nu doar ca un act motor, ci ca o funcție corticală superioară care integrează procese perceptive, cognitive și psiholingvistice complexe. S-a evidențiat faptul că scrisul, în formele sale evolutive (de la *predisgrafie* la *disgrafie*), reprezintă un indicator sensibil al maturării neurofuncționale.

Dincolo de definițiile clasice, sinteza acestui compartiment propune o reevaluare a disgrafiei ca marker al disfuncțiilor de învățare procedurală și praxică, structurată pe următoarele direcții critice:

1) *Dihotomia clasică și fundamentele neuropsihologice:* Clasificările autorilor citați evidențiază două forme majore de disgrafie care se regăsesc frecvent în patologia grafică a copilului:
   - Disgrafia tonică (sau motorie): Corelată direct cu reglarea tonusului muscular și coordonarea mișcărilor fine; dificultățile de menținere a presiunii asupra instrumentului de scris și ritmul lent al grafismului sunt dovezi ale unui deficit de maturare a praxiilor.
   - Disgrafia spațială (sau vizuo-spațială): Axată pe tulburările de organizare a elementelor în pagină, inversiuni și orientare deficitară, fiind legată de disfuncții în procesarea perceptiv-vizuală.
2) *Automatizarea ca verigă slabă și legătura cu TSA:* Disgrafia, înțeleasă ca tulburare a activității grafomotorii, își are rădăcinile în dificultățile de consolidare a „învățării procedurale". În cazul copiilor cu TSA, această ineficiență a automatizării secvențelor motorii nu este doar o dificultate tehnică, ci o manifestare a profilului neuro-motor atipic, unde dispraxia și tulburările de integrare senzorială acționează ca bariere primare.

3) *Dispraxia și percepția ca factori predictivi:* Literatura confirmă că majoritatea dificultăților grafice în TSA sunt mediate de un substrat dispraxic și de tulburări de percepție. Astfel, disgrafia încetează a mai fi văzută ca o izolare simptomatică, devenind un predictor major al organizării executive deficitare. Diferențierea diagnostică (Pseudodisgrafia) devine imperativă: pentru elevii cu TSA, disgrafia nu trebuie redusă la o simplă „caligrafie urâtă", ci investigată ca rezultat al unui deficit senzorial sau praxic, validând importanța intervențiilor timpurii.

În concluzie, fundamentarea teoretică indică faptul că particularitățile predictive ale disgrafiei la copiii cu TSA nu sunt accidentale, ci rezultă din interacțiunea dintre imaturitatea neuro-motorie, disfuncțiile tonico-spațiale și particularitățile senzoriale. Aceste concluzii oferă „temelia" necesară pentru abordarea metodologică din etapa următoare, în care vom analiza cum acești indicatori pot fi identificați și utilizați pentru o intervenție preventivă eficientă.

Scopul cercetării constă în identificarea particularităților predictive ale disgrafiei la copiii de vârstă școlară mică cu TSA, prin analiza factorilor neuropsihologici și psihomotorii în dezvoltarea actului scrierii, precum și elaborarea programului de reeducare a disgrafiei.

Obiectivele propuse:

1. Analiza bazelor neuropsihologice ale scrisului și a mecanismelor cognitive, perceptive și grafomotorii implicate în dezvoltarea actului grafic.
2. Analiza abordărilor teoretice, conceptuale și a clasificărilor disgrafiei în literatura de specialitate națională și internațională.
3. Identificarea și analiza factorilor etiologici și predictivi ai dezvoltării disgrafiei la copiii cu TSA.
4. Analiza caracteristicilor disgrafiei și a particularităților manifestărilor grafomotorii la copiii de vârstă școlară mică cu TSA.
5. Evaluarea și diagnosticarea particularităților specifice a disgrafiei.
6. Fundamentarea și elaborarea direcțiilor de intervenție și reeducare a dificultăților predisgrafice și disgrafice la copiii cu TSA.
7. Realizarea cercetării experimentale privind identificarea particularităților predictive ale disgrafiei la copiii de vârstă școlară mică cu TSA.
8. Validarea rezultatelor cercetării și stabilirea rolului evaluării precoce în identificarea riscului dezvoltării disgrafiei la copiii cu TSA.
9. Elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice privind prevenția și intervenția timpurie în premizele predisgrafice și disgrafice la copiii cu TSA.

Baza experimentală a cercetării a fost constituită din 22 de copii diagnosticați cu TSA, integrați în cadrul Centrului Logopedic și de dezvoltare pentru Copii „SUNRISE-KIDS" din municipiul Chișinău, cercetarea fiind desfășurată longitudinal în perioada 2024-2026. Eșantionul cercetării a fost structurat în grup experimental -12 copii și grup control -10 copii, având drept scop identificarea particularităților predictive ale disgrafiei și analiza eficienței intervenției predisgrafice aplicate în procesul de reeducare.

Experimentul de constatare.

Scopul cercetării a constat în identificarea particularităților predictive ale disgrafiei la copiii cu TSA prin analiza factorilor neuropsihologici și psihomotorii implicați în dezvoltarea actului scrierii.

Obiectivele cercetării, orientate spre evaluarea și diagnosticarea particularităților psihomotorii și grafomotorii implicate în dezvoltarea limbajului scris, identificarea factorilor predictivi ai disgrafiei, implementarea unui program multidisciplinar de intervenție și reeducare predisgrafică și analiza eficienței acestuia în prevenirea și diminuarea dificultăților grafomotorii.

Ipoteza cercetării, conform căreia riscul dezvoltării disgrafiei la copiii de vârstă școlară mică cu TSA este influențat de existența unor particularități psihomotorii și neuropsihologice specifice, manifestate în absența unui deficit intelectual sever, cercetarea a fost orientată spre identificarea și

analiza unor factori predictivi precum dificultățile vizuo-perceptive și vizuo-constructive, tulburările de praxis, dificultățile de lateralizare și organizare spațio-temporală, disfuncțiile controlului tonico-postural, precum și dificultățile de reglare comportamentală și atențională specifice copiilor cu TSA.

Eșantionul cercetării a fost împărțit în două grupuri:

- **grup experimental**: constituit din 12 copii cu TSA, cu vârsta de 5 ani la începutul cercetării, incluși precoce într-un program multidisciplinar de intervenție, axat pe etapizarea dezvoltării psihomotorii și grafomotorii, precum și pe profilaxia apariției disgrafiei;
- **grup control**: constituit din 10 copii cu TSA, integrați ulterior în cadrul Centrului în anul 2025, la vârsta de 7 ani, care au beneficiat anterior de programe I ndividualizate de abilitare, desfășurate predominant în regim de activități individuale de cabinet.

Un rol important în **evaluarea predisgrafiei** l-a avut analiza *dezvoltării desenului în copilărie*. Potrivit lui *Viktor Lowenfeld,* desenul reprezintă baza psihomotorie a limbajului scris și reflectă nivelul de dezvoltare al coordonării ochi-mână, al organizării spațiale, al controlului motric și al capacității de simbolizare grafică. Evoluția activității grafice, de la etapa mâzgălelii necontrolate până la etapa schematică a desenului, evidențiază maturizarea progresivă a funcțiilor perceptiv-motorii implicate ulterior în procesul scrierii. Din această perspectivă, *analiza desenului* oferă informații relevante despre nivelul dezvoltării grafomotorii și despre existența unor dificultăți [9].

În cazul copiilor cu TSA, unde dificultățile de praxis sunt frecvent întâlnite, analiza desenului prezintă o valoare predictivă importantă în evaluarea predisgrafiei și a particularităților grafomotorii. În cadrul prezentei cercetări a fost utilizată fișa de observare a calității desenului, elaborată în baza clasificării etapelor dezvoltării desenului propuse de *Viktor Lowenfeld* [9], aceasta permițând analiza nivelului de maturizare psihologică și perceptiv-motorie.

Evaluarea particularităților grafomotorii și a manifestărilor disgrafice s-a realizat prin utilizarea scalelor de evaluare a disgrafiei inspirat din abordările lui *Julian de Ajuriaguerra* [3,4]. Alegerea acestor instrumente s-a bazat pe posibilitatea evaluării complexe a planificării și organizării grafice, a coordonării motrice, a organizării spațiale, lateralității și a calității execuției grafomotorii, aspecte esențiale în analiza mecanismelor implicate în dezvoltarea limbajului scris la copiii cu TSA. În cazul evaluării organizării lateralității și a dominanței s-a folosit *Testul Harris*, unde am putut evidenția nivelul dezvoltării dominanței și a lateralității.

La fel au fost utilizate: probe grafomotorii de copiere și scriere spontană; fișe de observare și exerciții specifice psihomotrice și grafomotorii utilizate în procesul de reeducare grafică.

Scalele și instrumentele aplicate au permis evaluarea unor indicatori precum organizarea spațială a paginii, dimensiunea și proporția grafemelor, orientarea și înclinarea scrisului, presiunea exercitată asupra instrumentului de scris, continuitatea și fluiditatea trasărilor, coordonarea grafomotorie, stabilitatea liniilor și a rândurilor, dificultățile de legare a grafemelor și particularitățile tonico-posturale implicate în actul scrierii. Totodată, utilizarea acestor instrumente a permis identificarea unor particularități relevante pentru profilul grafomotor al copiilor cu TSA.

În cadrul evaluării a fost analizat calitativ, comportamentul copilului în timpul activităților grafice. Au fost observate nivelul de autoreglare, toleranța la frustrare, stabilitatea atențională, rezistența la efort și capacitatea copilului de a menține activitatea de scriere pe o perioadă mai îndelungată. În multe situații, dificultățile de autoreglare, rigiditatea comportamentală și instabilitatea atențională influențează suplimentar performanța grafomotorie și organizarea scrisului la copiii cu TSA.

Astfel, evaluarea disgrafiei la copiii de vârstă școlară mică cu TSA presupune analiza complexă a mecanismelor neuropsihologice, perceptiv-motorii și grafomotorii implicate în procesul scrierii. Identificarea timpurie a dificultăților dispraxice permite evidențierea particularităților predictive ale disgrafiei și elaborarea unor programe eficiente de intervenție și reeducare adaptate profilului funcțional al copilului.

În cadrul **etapei de constatare** (septembrie-noiembrie 2024) a fost realizată evaluarea complexă inițială a copiilor incluși în cercetare, în cadrul **grupului experimental**, având drept scop identificarea particularităților psihomotorii și grafomotorii specifice copiilor cu TSA, implicate în

actul grafic. Totodată, în această etapă pentru grupul experimental au fost stabilite obiectivele individuale pentru fiecare copil.

În cadrul **grupului experimental**, copiii au fost incluși în program specific de intervenție în predisgrafie, începând cu vârsta de 5 ani, perioadă în care procesele psihomotorii și grafomotorii se aflau încă în dezvoltare și pot fi modelate, stimulate și compensate prin intervenție specifică. La această etapă nu putem aprecia dacă acești copii au o disgrafie, dar putem identifica predispozițiile. În același timp, evaluarea inițială a permis stabilirea nivelului funcțional al proceselor implicate în dezvoltarea viitorului act al scrierii la copiii incluși în grupul experimental. Cu ajutorul evaluarii desenului, aprecierii nivelului grafomotricității, prin fișe specifice, evaluării dezvoltării psihomotorii, ne-a permis identificarea dificultăților predisgrafice. În cazul evaluării organizării lateralității și dominanței s-a folosit *Testul Harris*, unde am putut evidenția faptul că dezvoltarea insuficientă a lateralității poate influența organizarea spațială, coordonarea vizuo-motorie, orientarea în pagină și automatizarea deprinderilor grafice, constituind unul dintre factorii predispozanți ai dificultăților grafomotorii și disgrafice.

În cadrul cercetării la etapa de constatare au fost investigate:

- dominanța manuală;
- dominanța podalică;
- dominanța oculară;
- dominanța auditivă.

Rezultatele au fost interpretate în funcție de gradul de consolidare a lateralității, vezi în tabelul 1 pentru Grupul Experimental (n = 12).

Tabelul 1. Nivelul dezvoltării lateralității și dominanței la etapa inițială a grupului experimental

Nivel	**Nr. copii**	**%**
Lateralitate bine consolidată	2	16,7
Lateralitate în curs de consolidare	4	33,3
Lateralitate insuficient structurată	3	25,0
Lateralitate încrucișată / mixtă	3	25,0
Total	12	100

Datele obținute în cadrul grupului experimental evidențiază faptul că majoritatea copiilor prezentau dificultăți de organizare laterală. Doar 16,7% dintre participanți au manifestat o lateralitate bine consolidată, în timp ce 50% dintre copii prezentau lateralitate insuficient structurată sau lateralitate încrucișată.

În timpul aplicării probei au fost observate schimbări frecvente ale mâinii utilizate, ezitări în alegerea piciorului dominant și alternanțe ale dominanței oculare. Aceste particularități sugerează existența unor dificultăți de organizare interemisferică și de integrare senzorio-motorie, aspecte frecvent întâlnite la copiii cu TSA.

În schimb, în cadrul **grupului control**, copiii au fost integrați în procesul de intervenție la aproximativ 7 ani, în perioada august-septembrie 2025, perioada în care o parte dintre mecanismele grafomotorii și deprinderile implicate în actul scrierii sunt formate sau sunt insuficient dezvoltate și automatizate disfuncțional. Pentru grupul control, au fost aplicate la fel ca și în grupul experimental scalele de evaluare deschise pentru premisele grafomotorii și disgrafice.

În etapa evaluării inițiale, cu ajutorul *Testului Harris* am avut ca scop determinarea nivelului de organizare a lateralității și identificarea eventualelor dificultăți care pot influența dezvoltarea coordonării motorii, schemei corporale, organizării spațiale și a competențelor grafomotorii implicate în procesul scrierii. Rezultatele obținute pentru Grupul control (n = 10) sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Nivelul dezvoltării lateralității și dominanței la etapa inițială a grupului control

Nivel	Nr. copii	%
Lateralitate bine consolidată	4	40
Lateralitate în curs de consolidare	3	30
Lateralitate insuficient structurată	2	20
Lateralitate încrucișată / mixtă	1	10
Total	10	100

Rezultatele **grupului control** indică o organizare laterală relativ mai bună comparativ cu grupul experimental. Totuși, 30% dintre copii prezentau dificultăți de consolidare a lateralității sau lateralitate insuficient structurată. Deși majoritatea copiilor prezentau dominanță manuală stabilă, au fost identificate dificultăți la nivelul dominanței oculare și podalice, aspecte care pot influența orientarea spațială și coordonarea vizuo-motorie necesară actului scrierii.

În vederea identificării nivelului de dezvoltare a competențelor grafomotorii și a dificultăților de scriere, ținând cont de vârsta copiilor din grupul control, le-a fost aplicată *Scala elaborată de J. de Ajuriaguerra.* Instrumentul a permis evaluarea organizării spațiale a paginii, a coordonării grafomotorii și a particularităților de formă și proporție ale scrisului, oferind informații relevante privind nivelul vulnerabilității grafomotorii al fiecărui participant. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 3, iar indicatorii statistici în tabelul 4.

Tabelul 3. Rezultatele evaluării inițiale a grupului control conform Scalei J. de Ajuriaguerra

Nr. crt.	Cod copil	Organizarea paginii	Stângăcie grafomotorie	Formă și proporție	Scor total	Interpretare
1	GC1	3,0	6,0	3,0	12,0	Vulnerabilitate grafomotorie medie
2	GC2	3,0	6,0	3,5	12,5	Vulnerabilitate grafomotorie medie
3	GC3	3,5	6,5	3,0	13,0	Vulnerabilitate grafomotorie medie
4	GC4	3,5	6,5	3,5	13,5	Vulnerabilitate grafomotorie medie
5	GC5	3,5	7,0	3,5	14,0	Vulnerabilitate grafomotorie medie
6	GC6	4,0	7,0	3,5	14,5	Vulnerabilitate grafomotorie crescută
7	GC7	4,0	7,5	3,5	15,0	Vulnerabilitate grafomotorie crescută
8	GC8	4,5	7,5	4,0	16,0	Vulnerabilitate grafomotorie crescută
9	GC9	4,5	8,0	4,0	16,5	Vulnerabilitate grafomotorie crescută
10	GC10	5,0	8,5	4,5	18,0	Vulnerabilitate grafomotorie crescută

Tabelul 4. Indicatorii statistici și rezultatele obținute în GC.

Indicator	Organizarea paginii	Stângăcie grafomotorie	Formă și proporție	Scor total
Media	3,85	7,05	3,60	14,50
Minim	3,0	6,0	3,0	12,0
Maxim	5,0	8,5	4,5	18,0

Analiza rezultatelor evidențiază faptul că majoritatea copiilor din grupul control prezentau la momentul evaluării inițiale, dificultăți grafomotorii semnificative, reflectate printr-un nivel mediu spre crescut al vulnerabilității grafomotorii. Scorul mediu obținut de grup (14,50 puncte), acest scor indică existența unor premise insuficient consolidate pentru achiziția și automatizarea actului scrierii, manifestate prin dificultăți de organizare spațială a paginii, instabilitate a traseului grafic, disproporții ale elementelor grafice și un control insuficient al mișcărilor fine implicate în scriere.

Distribuția rezultatelor arată că 50% dintre copii se încadrează în categoria vulnerabilității grafomotorii medii, iar 50% prezintă vulnerabilitate grafomotorie crescută. Aceste date sugerează prezența unor factori de risc importanți pentru dezvoltarea ulterioară a dificultăților disgrafice și confirmă necesitatea implementării unor programe sistematice timpurii de intervenție și reeducare orientate spre dezvoltarea premiselor grafomotorii și neuropsihologice implicate în procesul scrierii.
Analiza comparativă a grupului experimental cu **grupul control** relevă existența unor dificultăți mai pronunțate de organizare laterală în cadrul grupului experimental luând în considerarea funcțiile care sunt insuficient maturizate din cauza vârsta copiilor implicați la etapa inițială, vezi tabelul 5.

Tabelul 5. Compararea rezultatelor inițiale privind lateralitatea

Nivel	**GE (%)**	**GC (%)**
Lateralitate bine consolidată	16,7	40
În curs de consolidare	33,3	30
Insuficient structurată	25,0	20
Încrucișată / mixtă	25,0	10

Ponderea crescută a lateralității insuficient structurate și a lateralității încrucișate pentru ambele grupe sugerează o dezvoltare incompletă a mecanismelor neuropsihologice implicate în orientarea spațială, coordonarea bilaterală și integrarea proceselor perceptiv-motorii. Aceste rezultate cer o atenție specifică atât pentru GE cat și pentru GC fapt susținut de literatura specială care consideră dominața și lateralitatea un factor important în dezvoltarea premiselor grafomotorii și în prevenirea dificultăților disgrafice la copiii cu Tulburare de Spectru Autist.

Rezultatele etapei de constatare au evidențiat existența unor particularități semnificative la nivelul organizării lateralității și dominanței. Aplicarea Testului Harris a demonstrat că atât în grupul experimental, cât și în grupul control există diferite grade de lateralitate insuficient structurată și lateralitate încrucișată, aspecte care pot influența dezvoltarea coordonării bilaterale, organizarea spațială, orientarea în pagină și coordonarea vizuo-motorie necesară actului scrierii. Aceste rezultate confirmă datele literaturii de specialitate care evidențiază rolul lateralității în dezvoltarea premiselor grafomotorii și în formarea limbajului scris.

Analiza comparativă dintre grupul experimental și grupul control a relevat existența unor dificultăți mai pronunțate de organizare laterală în cadrul grupului experimental, aspect explicabil prin particularitățile de dezvoltare specifice vârstei mai mici a copiilor incluși în cercetare. Totodată, rezultatele au demonstrat că o parte dintre dificultățile identificate nu reprezintă doar manifestări tranzitorii ale dezvoltării, ci pot constitui indicatori relevanți ai riscului de apariție a dificultăților grafomotorii și disgrafice în etapa școlară.

Datele obținute prin scalele de evaluare deschise în etapa de constatare confirmă existența unei relații între nivelul dezvoltării funcțiilor psihomotorii, organizarea lateralității, coordonarea perceptiv-motorie și formarea competențelor grafice. Astfel, dificultățile observate la nivelul dominanței, organizării spațiale și coordonării vizuo-motorii pot fi considerate factori predictivi importanți în apariția tulburărilor grafomotorii la copiii cu TSA.

Prin urmare, cercetarea experimentală confirmă faptul că identificarea precoce a particularităților psihomotorii și neuropsihologice implicate în actul scrierii reprezintă o condiție esențială pentru prevenirea și diminuarea dificultăților disgrafice. Rezultatele obținute în etapa de constatare constituie baza pentru implementarea și validarea intervenției reeducative prezentate în capitolul următor și susțin necesitatea dezvoltării unor programe multidisciplinare orientate spre consolidarea premiselor funcționale timpurii ale limbajului scris la copiii cu TSA.

În cadrul program de intervenție și reeducare a dificultăților predisgrafice și disgrafice la copiii cu TSA, procesul terapeutic a fost organizat gradual, multidisciplinar și individualizat, respectând particularitățile neuropsihologice, psihomotorii și senzoriale ale fiecărui copil. Intervenția nu a urmărit exclusiv corectarea produsului grafic final, ci dezvoltarea progresivă a mecanismelor funcționale care stau la baza actului scrierii.

Programul terapeutic a debutat cu organizarea și consolidarea premiselor psihomotorii implicate în scriere, fiind vizate reglarea tonico-posturală, controlul corporal, dezvoltarea echilibrului, coordonării și a schemei corporale. Ulterior, intervenția s-a orientat spre dezvoltarea coordonării oculo-manuale, a organizării spațio-temporale și a conduitelor perceptiv-motrice necesare structurării grafismului.

În continuare, au fost implementate activități de reeducare vizomotorie și grafomotorie, prin exerciții progresive orientate spre dezvoltarea motricității fine, a flexibilității mișcărilor mâinii, a disocierii segmentare și a controlului presiunii grafice. Un rol important în cadrul intervenției l-au avut activitățile de desen, pictură, modelaj, perforare, decupare și înșirare, acestea facilitând dezvoltarea controlului vizuo-motor și pregătirea funcțională a mâinii pentru scris.

Etapele ulterioare au urmărit formarea și automatizarea grafismului, dezvoltarea fluidității execuției grafice, organizarea spațială a scrisului și interiorizarea corectă a grafemelor. În acest sens, au fost utilizate tehnici multisenzoriale, activități de integrare vizuală, auditivă, kinestezică și proprioceptivă, precum și exerciții orientate spre consolidarea reprezentării mentale a literelor și a structurii limbajului scris.

Întregul program terapeutic a fost construit pe principiul progresiei de la mișcările globale către mișcările fine implicate în actul scrierii, de la experiența corporală către organizarea grafică și de la controlul motric conștient către automatizarea funcțională a scrisului. Din această perspectivă, intervenția predisgrafică a avut un caracter integrativ, vizând simultan dezvoltarea componentelor motrice, perceptive, cognitive și senzoriale implicate în achiziția și funcționalitatea limbajului scris la copiii de vârstă școlară mică cu TSA.

În cadrul **etapei de control** a fost realizată reevaluarea finală a copiilor incluși în cercetare, cu scopul identificării schimbărilor care s-au produs în urma intervenției. Au fost analizate și identificate modificările la nivelul dezvoltării grafomotorii, coordonării vizuo-motorii, organizării spațiale, automatizării grafismului și structurării actului scrierii. Rezultatele obținute au permis compararea nivelului de dezvoltare dintre grupul experimental și grupul control, evidențiind eficiența intervenției timpurii și importanța identificării precoce a premiselor predisgrafice la copiii cu TSA/ Monitorizarea longitudinală a copiilor din grupul experimental, de la etapa preșcolară către etapa școlară mică, a permis confirmarea faptului că dificultățile psihomotorii identificate precoce pot avea valoare predictivă în apariția tulburărilor grafomotorii și a manifestărilor disgrafice. În același timp, cercetarea a demonstrat că intervenția timpurie și dezvoltarea etapizată a premiselor neuropsihologice implicate în actul scrierii contribuie semnificativ la reducerea riscului de stabilizare a mecanismelor disgrafice.

Analiza comparativă a celor două grupuri validează importanța intervenției timpurii și a dezvoltării progresive a premiselor psihomotorii implicate în actul scrierii. Rezultatele cercetării demonstrează că dificultățile identificate încă din perioada preșcolară pot avea caracter predictiv pentru apariția ulterioară a disgrafiei la copiii cu TSA și confirmă necesitatea implementării precoce a programelor de prevenție și reeducare predisgrafică.

Din perspectivă neuropsihologică și aplicativă, cercetarea confirmă faptul că dezvoltarea limbajului scris la copiii cu TSA depinde direct de etapa intervenției și nivelul organizării psihomotorii, iar identificarea premiselor predisgrafice înainte ca aceste dificultăți grafomotorii să devină automatizate funcțional ne va permite reeducarea acestor procese timpuriu. Intervenția etapizată, individualizată și multidisciplinară facilitează dezvoltarea controlului și organizării corporale, dezvoltă corect premisele grafomotorii și automatizează funcțional scrisul, iar evidențierea factorilor predictivi ne va ajuta la prevenirea stabilizării mecanismelor disgrafice și la optimizarea procesului de achiziție a limbajului scris în perioada școlară mică la copii cu TSA

Concluzii:

1. Scrisul reprezintă una dintre cele mai complexe activități cognitive și motrice ale dezvoltării umane, rezultând din integrarea funcțională a unor mecanisme neuropsihologice, senzorio-motorii și executive aflate într-o permanentă interdependență. Realizarea actului grafic presupune participarea simultană a proceselor perceptiv-vizuale, kinestezice și proprioceptive, a mecanismelor de planificare și programare motorie, a funcțiilor executive, a atenției, memoriei de lucru, organizării spațio-temporale și a controlului tonico-postural. Din perspectiva neuropsihologiei dezvoltării, scrisul nu reprezintă o abilitate izolată, ci expresia maturizării progresive a sistemelor funcționale corticale și subcorticale implicate în organizarea comportamentului voluntar.
2. Disgrafia la copiii cu TSA nu poate fi interpretată exclusiv ca o dificultate a execuției grafice sau ca o simplă insuficiență a deprinderilor școlare, ci ca manifestarea unei organizări neurofuncționale insuficient consolidate, care afectează procesul de automatizare și eficientizare a limbajului scris. Particularitățile neurodezvoltării specifice TSA influențează funcționarea mecanismelor implicate în planificarea și controlul mișcărilor, integrarea informațiilor senzoriale, coordonarea vizuo-motorie, autoreglarea comportamentală și flexibilitatea cognitivă, toate acestea constituind factori esențiali în dezvoltarea competenței grafice.
3. Analiza teoretică realizată în cadrul cercetării a evidențiat caracterul multidimensional și multifactorial al disgrafiei, demonstrând faptul că aceasta nu poate fi explicată prin existența unui singur deficit funcțional. Studierea clasificărilor propuse de diferite școli neuropsihologice, logopedice și psihopedagogice a relevat existența unor mecanisme etiopatogenice variate, care includ dificultăți de integrare senzorială, disfuncții praxice, tulburări ale coordonării dezvoltării, insuficiențe ale procesării perceptiv-vizuale și perturbări ale funcțiilor executive. În cazul copiilor cu TSA, aceste dificultăți se manifestă adesea concomitent, generând un profil particular al dezvoltării grafomotorii, caracterizat prin heterocronia maturizării diferitelor funcții neuropsihologice.
4. Rezultatele cercetării experimentale au confirmat existența unei relații semnificative între dezvoltarea psihomotorie timpurie și formarea ulterioară a limbajului scris. Dificultățile de reglare tonico-posturală, organizare corporală, lateralizare, coordonare bilaterală, integrare senzorială, structurare spațială și coordonare vizuo-motorie identificate în perioada preșcolară s-au dovedit a avea o valoare predictivă importantă în apariția manifestărilor disgrafice la vârsta școlară mică. Aceste constatări confirmă concluziile cercetărilor contemporane conform cărora premisele scrisului se formează cu mult înaintea debutului instruirii formale, fiind strâns legate de dezvoltarea corpului și a funcționalității sistemului nervos.
5. Monitorizarea longitudinală a copiilor incluși în cercetare a permis observarea evoluției indicatorilor predisgrafici pe parcursul mai multor ani și a demonstrat că predisgrafia poate fi considerată un marker timpuriu al riscului de dezvoltare a tulburărilor grafomotorii. Astfel, dificultățile observate la nivelul desenului, organizării spațiale, praxiei constructive, coordonării ochi–mână și al controlului postural nu reprezintă simple întârzieri de dezvoltare, ci semnale relevante pentru identificarea precoce a vulnerabilităților care pot afecta ulterior performanța școlară.
6. Valoarea aplicativă a cercetării constă în fundamentarea unui model integrativ de intervenție orientat spre prevenția predisgrafiei și dezvoltarea funcțională a limbajului scris la copiii cu TSA. Modelul propus îmbină principiile neuropsihologiei dezvoltării, psihomotricității, integrării senzoriale și terapiei grafomotorii, oferind un cadru metodologic care poate fi utilizat atât în instituțiile educaționale, cât și în serviciile specializate de intervenție timpurie.

Recomandări:

Una dintre cele mai importante recomandări vizează identificarea și intervenția cât mai timpurie asupra premiselor predisgrafice, încă din perioada preșcolară.

Un rol fundamental îl are antrenarea psihomotorie a organizării corporale și a controlului postural. Din acest motiv, activitățile psihomotorii orientate spre dezvoltarea echilibrului, coordonării generale, controlului corporal și autoreglării trebuie integrate sistematic în programele de prevenție și reeducare grafomotorie.

Se recomandă acordarea unei atenții deosebite dezvoltării funcționale a prizei grafice și organizării mișcărilor mâinii. Corectarea prizei instrumentului de scris trebuie realizată timpuriu și gradual, fără rigidizare mecanică, ținând cont de particularitățile tonico-motorii și senzoriale ale copilului cu TSA. Dezvoltarea forței și rezistenței manuale trebuie să se realizeze progresiv, prin activități de desen, pictură, modelaj, perforare, decupare și exerciții vizomotorii care facilitează controlul mișcărilor fine și coordonarea vizuo-motorie.

În procesul de intervenție se recomandă respectarea etapelor dezvoltării grafomotorii și a principiilor neurodezvoltării. Activitățile trebuie organizate progresiv, de la mișcările globale către mișcările fine, de la suprafețe mari către spații restrânse și de la experiența corporală concretă către simbolizarea grafică.

Intervenția predisgrafică trebuie să includă exerciții de structurare spațială, coordonare vizuo-motorie, dezvoltare a discriminării vizuale și consolidare a organizării perceptiv-motrice.
Importanța antrenamentului sistematic și a automatizării zilnice a deprinderilor grafomotorii.

BIBLIOGRAPHY:

1. Verza, Emil. *Tratat de logopedie.* Vol. 1. București: Editura Fundației Humanitas, 2003. 286 p.
2. Njiokiktjien, C. *Neurologie comportamentală pediatrică.* Moscova: Terevinf. 2015. Vol.1.
3. Ajuriaguerra, Auzias, Marguerite, Coumes, F. *L'écriture de l'enfant. Tome I: L'évolution de l'écriture et ses difficultés.*Paris: Delachaux et Niestlé, 1989. 286 p.
4. Ajuriaguerra, J. de., & Auzias, M. *L'écriture de l'enfant. Tome II: La rééducation de l'écriture.* Paris: Delachaux et Niestlé, 1971, pp. 220–243.
5. Ajuriaguerra, J. de., Auzias, M., Coumes, F., Lavondes, V., Perron, R., & Stambak, M. Les dysgraphies chez l'enfant et la rééducation des troubles de l'écriture. *Revue de Psychologie Appliquée,* 1963, nr. 2, pp. 99–117. Disponibil: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1969_num_22_277_10053_t1_1024_0000_3 [accesat 30.05.2026]
6. Berninger, V. W. *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia: Lessons from Science and Teaching.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2016. 245 p.
7. Defontaine, J. *Manuel de rééducation psychomotrice* (Vol. 3). Paris, Franța: Éditions Maloine, 1979. 276 p.
8. Feder, K. P., & Majnemer, A. *Handwriting development, competency, and intervention*. Developmental Medicine & Child Neurology, 2007, 49(4), 312–317. Disponibil: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x [accesat 20.05.2026]
9. Lowenfeld V. *Teoría de Viktor Lowenfeld*. Disponibil: https://www.buenastareas.com/ensayos/Teoria-De-Viktor-Lowenfeld/1234626.html [accesat 21.05.2026]
10. Perez Perez. E. *Diagnostico e intervencion en la dislexia, la disortografia y la disgragia.* Lebon. 2018. 375 p.
11. Portellano Pérez, J. A. *La disgrafía: concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura.* Madrid: CEPE, 2014. 33 p.
12. Luria A.R. *Higher Cortical Functions in Man.* Moscow University Press, 1962. Library of Congress Number: 65-11340.

THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN EARLY CHILDHOOD

Victoria Maximciuc
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova
Anna Șeremetieva
Behavioral Therapist

Abstract: *This paper presents research on early intervention for children with autism spectrum disorder (ASD) during the early years. It notes that the literature focuses primarily on preschool- and early-school-aged children with ASD, while the field of early intervention for these children has been less extensively studied. On the other hand, the recent increase in the number of children with ASD and their early identification, coupled with the provision of effective support, facilitates their inclusion. Current trends underscore the importance of taking cultural context into account and developing national models to support people with ASD. This paper presents an analysis of clinical cases involving the assessment of young children using the VB-MAPP tool, with a focus on identifying developmental characteristics and determining the direction of effective intervention. The practical significance of this study lies in establishing the need for a systematic, development-oriented assessment as part of early intervention for children with ASD.*

Keywords: *early intervention; autism spectrum disorders; early developmental stage; individualized approach; areas of focus.*

Actualitatea și importanța problemei studiate

În ultimele decenii, autismul infantil timpuriu trezește un interes din ce în ce mai mare în rândul specialiștilor din diverse domenii, atenția fiind concentrată în special asupra particularităților intervenției timpurii.

Autismul reprezintă o problemă semnificativă a sistemului de sănătate modern, având în vedere creșterea prevalenței sale la nivel mondial și în Republica Moldova. Conform datelor Organizației Mondiale a Sănătății [5], tulburarea din spectru autist (TSA) afectează aproximativ 1 din 100 de copii. În Moldova, numărul cazurilor înregistrate oficial a crescut de la 663 în 2019 la 1 310 persoane în 2024, majoritatea fiind copii. În același timp, lipsa unui sistem unic de înregistrare îngreunează obținerea de date statistice precise, fapt subliniat în materialele ADRA Moldova și în publicația lui Dumitras A.[7]

Problema dezvoltării timpurii a copiilor cu autism este una dintre cele mai importante în pedagogia specială și psihologie. După cum observă L. Vygotsky, etapele timpurii ale ontogenezei determină în mare măsură dezvoltarea psihică și socială ulterioară a copilului, ceea ce este deosebit de important în cazul TSA, din cauza manifestării timpurii a tulburărilor de interacțiune socială și comunicare [9]

Abordările moderne din psihopedagogia specială și terapia ABA subliniază importanța instrumentelor standardizate de evaluare a abilităților comunicative și cognitive de bază la copiii cu TSA. Unul dintre cele mai răspândite instrumente este VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program), elaborat de M. L. Sundberg, care permite evaluarea nivelului de dezvoltare a comportamentului verbal, identificarea barierelor de învățare și stabilirea direcțiilor de intervenție individuală [3]

Actualitatea cercetării este determinată de necesitatea studierii complexe a particularităților dezvoltării timpurii a copiilor cu TSA, utilizând instrumente de diagnostic moderne, precum și de căutarea unor căi eficiente de intervenție psiho-pedagogică. În contextul Republicii Moldova, această temă este deosebit de importantă, având în vedere introducerea treptată a principiilor educației incluzive și nevoia în continuă creștere de pregătire a specialiștilor competenți în domeniul defectologiei și al analizei comportamentale.

Cercetarea teoretică a problemei

Tendințele actuale subliniază importanța luării în considerare a contextului cultural și a elaborării de modele naționale de sprijinire a persoanelor cu TSA, care să țină seama de diferențele regionale în ceea ce privește accesul la asistență, calitatea diagnosticului și nivelul de stigmatizare.

De exemplu, un studiu de doi ani ne indică că, la sfârșitul anului 2024, se aflau sub supraveghere medicală 1 817 persoane cu TSA, dintre care 1 684 erau copii.

Conform estimărilor specialiștilor, prevalența ar putea fi de aproximativ 0,67–1 % dintre copii, ceea ce se apropie de cifrele internaționale [8].

Statisticile oficiale nu reflectă amploarea reală a TSA, iar sistemul de asistență din Moldova a fost mult timp limitat la un singur centru; deschiderea în 2024 a primului centru de stat specializat a extins accesul la diagnosticare și intervenție gratuită, însă familiile se confruntă în continuare cu dificultăți financiare și organizatorice [6].

În 2025 a demarat proiectul INCLUDE, cu participarea People in Need Moldova, SOS Autism și a ministerelor de stat, care vizează dezvoltarea serviciilor, integrarea educațională și profesionalăa persoanelor cu TSA și sprijinirea familiilor; se planifică formarea specialiștilor, dotarea centrelor, crearea de materiale metodice, furnizarea de terapie și asistență psihologică gratuite, precum și sprijinirea angajării și reducerea discriminării [2].

În Moldova se conturează treptat un model sistemic de însoțire a persoanelor cu TSA, care acoperă diagnosticul și integrarea socială, conform standardelor internaționale. Cu toate acestea, problemele persistă: acoperirea rămâne limitată, în special în regiunile rurale; lipsesc specialiștii calificați pentru intervenția timpurie și sprijinul adulților; iar sarcina asupra familiilor este mare, deoarece nu toată asistența este gratuită, fiind necesare timp, transport și implicarea părinților. Părinții remarcă faptul că a crește un copil cu autism în Moldova este un lux [2].

Studiul tulburărilor din spectrul autist (TSA) este caracterizat astăzi prin abordări interdisciplinare, recunoașterea spectrului și a naturii variabile a afecțiunii, progrese în cercetarea neurobiologică cu accent pe intervenția timpurie, incluziunea socială și sprijinul continuu. Aceste abordări permit dezvoltarea unor modele de îngrijire eficiente și îmbunătățesc calitatea vieții persoanelor cu TSA și a familiilor acestora.

În psihologia și medicina modernă, TSA nu este privit ca o singură tulburare, strict determinată, ci ca un spectru de afecțiuni a neurodezvoltării, caracterizate printr-o variabilitate largă în ceea ce privește severitatea simptomelor, momentul debutului acestora și exprimarea trăsăturilor individuale. După cum notează J. Frith, „autismul este un spectru”, iar toate manifestările sale, în ciuda diversității lor, au în comun o afectare persistentă în comunicarea socială, o tendință spre rigiditate, comportament repetitiv și interese restrânse [1].

În același timp, „punctul de intrare” în acest spectru este foarte timpuriu: dezvoltarea neurologică, care pune bazele viitoarei organizări psihice, începe cu procesele intrauterine și perinatale, iar primele semne de atipicitate socială, comunicativă și comportamentală pot deveni vizibile încă din primele luni de viață (0–24 luni) [4].

Prin urmare, înțelegerea TSA trebuie să fie de natură istorico-ontogenetică: nu ca o „pauză” unică în dezvoltare, ci ca un proces dinamic, în care particularitățile neurobiologice, senzoriale și comportamentale timpurii se transformă treptat într-un tablou clinic pronunțat. Frith subliniază că autismul nu este o stare statică, ci o „tulburare în evoluție”, iar analiza traiectoriilor temporale de dezvoltare este cheia pentru diagnosticarea și intervenția timpurie [1].

Teoriile moderne consideră TSA ca o consecință a perturbării coordonării sistemelor senzoriale, motorii, emoționale și cognitive, ceea ce duce la o percepție și o procesare fragmentată a informației. În astfel de condiții, la copii se formează strategii compensatorii: rigiditatea comportamentului, acțiunile repetitive și dorința de previzibilitate, care servesc ca autoreglare în cazul suprasolicitării sistemului nervos. Autismul se explică în mod complex: prin particularitățile neurobiologice ale creierului, procesarea cognitivă a informației și interacțiunea atipică cu mediul social. Acest lucru subliniază necesitatea unei abordări sistemice și interdisciplinare a diagnosticului și a însoțirii [4].

În lucrul cu copiii cu TSA, este importantă coordonarea specialiștilor, ținând cont de complexitatea tulburărilor. Utilizarea instrumentelor unificate, precum VB-MAPP, asigură o abordare uniformă a evaluării, identificării punctelor forte și a punctelor slabe ale copilului cât și planificarea unui program de învățare consecvent. Utilizarea în comun a datelor și metodele coordonate sporesc durabilitatea abilităților și integritatea sprijinului oferit [4].

Problema cercetării: este argumentată de existența studiilor privind particularitățile dezvoltării cognitive și personale la vârsta preșcolară și școlară mică și de insuficiența studiilor în domeniul particularităților dezvoltării timpurii.

Scopul cercetării: identificarea particularităților dezvoltării timpurii a copiilor cu TSA în baza evaluării metodologiei VB-MAPP și determinarea direcțiilor de intervenție psiho-pedagogică.

Obiectivele cercetării:

1. Analizarea bazelor teoretice ale dezvoltării timpurii a copiilor cu TSA și a particularităților sale psihologice și pedagogice.
2. Studierea structurii și a posibilităților diagnostice ale metodologiei VB-MAPP.
3. Realizarea unui studiu utilizând VB-MAPP, analiza rezultatelor și elaborarea recomandărilor privind intervenția psiho-pedagogică.

Ipoteza cercetării: utilizarea VB-MAPP permite identificarea obiectivă a întârzierilor și a neuniformității dezvoltării vorbirii și sociale la copiii cu TSA și determinarea direcțiilor de lucru corectiv recuperatorii.

Eșantionul de studiu: în studiul empiric au participat 5 copii cu tulburări din spectrul autist, cu vârste cuprinse între 2 ani și 3 luni și 4 ani, care frecventează centrul „Allegor” din mun. Chișinău.

Organizarea experimentului de constatare

Scop: identificarea particularităților dezvoltării timpurii a copiilor cu TSA pe palierul comunicării, interacțiunii sociale și comportamentului adaptativ, utilizând metodologia standardizată VB-MAPP.

Obiectivele studiului:

1. Evaluarea nivelului abilităților preverbale și verbale ale copiilor cu TSA în funcție de domeniile cheie ale VB-MAPP: comunicare, interacțiune socială, învățare prin imitare, joc și pregătire școlară.
2. Determinarea profilurilor individuale de dezvoltare și identificarea punctelor forte și a deficiențelor fiecărui copil.
3. Analizarea legăturii dintre particularitățile senzorio-motorii și emoționale ale sugarilor și abilitățile lor de comunicare.
4. Formularea recomandărilor pentru însoțirea psiho-pedagogică individuală.

Analiza cazurilor clinice.

Primul copil este liniștit, calm și neconflictual, care preferă jocul solitar: stă adesea deoparte cu o singură jucărie și poate efectua acțiuni repetitive pe o perioadă îndelungată; se observă manifestări de autostimulare, care se intensifică în caz de agitație sau suprasolicitare senzorială. Crește într-o familie completă, fiind singurul copil. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Rezultatele evaluării nivelului de dezvoltare al primului copil, conform metodologiei VB-MAPP

Domeniul de evaluare (VB-MAPP)	Nivelul I (0–18 luni)	Nivelul II (18–30 luni)	Nivelul III (30–48 luni)	Caracteristica formării abilității
Mand	0	0	0	Cere nonverbal, trage de mână
Tact	5	0	0	Nu demonstrează denumirea obiectelor
Percepția vizuală	0	0	0	Asociază obiecte și imagini identice
Abilități de imitare	2	0	0	Abilitatea nu este dezvoltată, imită 4 mișcări de motricitate grosieră
Abilități de ascultare	0,5	0	0	Reacționează la vocea vorbitorului
Abilități de joc	3	0	0	Predomină jocul manipulator
Abilități sociale	1	0	0	Inițiativă socială limitată, folosește contactul vizual
Vocalizare spontană	0	0	0	Nu se observă

Evaluarea nivelului de dezvoltare al primului copil a fost realizată utilizând metodologia VB-MAPP la vârsta de 2 ani și 3 luni. Testarea a arătat un rezultat total de 11,5 puncte, ceea ce reflectă în mod obiectiv o întârziere pronunțată în formarea repertoriului verbal și social în comparație cu vârsta cronologică.

În conformitate cu ipoteza studiului, utilizarea VB-MAPP a permis identificarea atât a nivelului general de întârziere, cât și a eterogenității dezvoltării diferitelor abilități. Profilul copilului corespunde în principal nivelului I (0–18 luni), cu absența completă a abilităților formate de nivelurile II și III.

În sfera vorbirii s-a constatat o lipsă semnificativă de formare a comunicării funcționale. Comportamentul de solicitare este absent: copilul folosește mijloace nonverbale (trage adultul de mână), ceea ce indică lipsa formării solicitării verbale. Vorbirea tactică nu este prezentă, denumirea obiectelor este absentă. Nu s-au identificat abilități de ecou, vocalizarea spontană este absentă. Acești indicatori indică o întârziere sistemică a vorbirii expresive și absența mecanismelor de bază ale comportamentului verbal.

Abilitățile de ascultare sunt prezente la un nivel minim: copilul reacționează la vocea adultului, însă executarea instrucțiunilor nu este dezvoltată. Acest lucru indică o etapă inițială de dezvoltare a vorbirii receptive.

În același timp, s-a constatat o relativă conservare a anumitor funcții nonverbale. Cel mai pronunțat punct forte este percepția vizuală: copilul compară cu succes obiecte și imagini identice, ceea ce indică formarea abilităților vizual-perceptive de bază. Abilitățile de joc sunt reprezentate în principal de activități de manipulare. Abilitățile sociale se manifestă prin contact vizual limitat, cu o inițiativă redusă. Imitarea este dezvoltată fragmentar: copilul reproduce mișcări izolate de motricitate grosieră, însă această abilitate necesită o dezvoltare sistematică.

Utilizarea VB-MAPP a permis stabilirea obiectivă a:

- întârziere pronunțată a dezvoltării vorbirii (lipsa comenzilor, gesturilor de politețe, a abilităților de ecou și a vocalizării spontane);
- comunicare funcțională neformată;
- un nivel minim al limbajului receptiv;
- un profil de dezvoltare neuniform, cu o relativă integritate a abilităților vizual- perceptive;
- un nivel minim de interacțiune socială și ludică.

Rezultatele obținute definesc direcțiile unei intervenții corective eficiente: formarea comunicării de bază (dezvoltarea mijloacelor nonverbale și alternative de solicitare, urmată de trecerea la comenzi

verbale), inițierea imitării ca mecanism de învățare, dezvoltarea abilităților de ascultare, precum și utilizarea punctului forte — percepția vizuală — ca punct de sprijin pentru învățare.

Aceste date ale sondajului confirmă ipoteza studiului conform căreia utilizarea VB-MAPP permite identificarea obiectivă a întârzierilor și a eterogenității dezvoltării verbale și sociale la copiii cu TSA cât și determinarea direcțiilor prioritare ale intervenției corective.

Al doilea copil este calm și neagresiv. De cele mai multe ori se comportă echilibrat și binevoitor. Cu toate acestea, în anumite situații poate manifesta un comportament de evitare, în special atunci când îndeplinește sarcini noi sau complexe. Acest copil are o soră. Pe lângă centrul de terapie, el frecventează grădinița. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2. Rezultatele evaluării nivelului de dezvoltare a celui de-al doilea copil, conform metodologiei VB-MAPP

Domeniul de evaluare (VB-MAPP)	**Nivelul I (0–18 luni)**	**Nivelul II (18–30 luni)**	**Nivelul III (30–48 luni)**	**Caracteristic a formării abilității**
Mand	1	0	0	Abilitatea de a cere este insuficient dezvoltată, cere cu ajutorul unui indiciu vocal
Tact	0	0	0	Abilitatea nu este dezvoltată
Abilități de imitare verbala	4,5	0,5	0	Se observă reacții de imitare verbală simple izolate
Abilități intraverbale	0	0	0	Abilitatea nu este dezvoltată
Abilități de ascultare	2,5	0	0	Urmează instrucțiuni simple cu ajutorul unor indicii
Percepție vizuală	5	4	0	`Această abilitate este mai bine dezvoltată decât celelalte: îndeplinește sarcini de corelare, diferențiere și potrivire după model
Abilități de joc	2,5	0,5	0	Sunt prezente elemente de joc funcțional, variabilitate limitată
Abilități sociale	2,5	0	0	Inițiativa socială este redusă, interacțiunea este limitată
Imitarea	5	1	0	S-a format o imitație motorie simplă cu sprijin
Comportament ul în grup	0	0	0	Abilitatea nu este dezvoltată
Comportament vocal spontan	2	0	0	Vocalizează rar și nesistematic, fără intenția de a comunica

Rezultatele examinării acestui copil, în vârstă de 3 ani și 1 lună, confirmă relevanța diagnostică a acestei metode.

Rezultatul general a fost de 31 de puncte, ceea ce reflectă stăpânirea predominantă a abilităților de nivel I (0–18 luni) cu formarea parțială a unor indicatori individuali de nivel II și absența completă a abilităților de nivel III (30–48 luni). Nivelul de dezvoltare corespunde, în ansamblu, intervalului 0–18 luni, ceea ce este semnificativ mai jos decât vârsta cronologică. Profilul de dezvoltare este extrem de inegal.

În sfera vorbirii s-a constatat o întârziere semnificativă. Comportamentul de solicitare este caracterizat de faptul că copilul face în principal cereri cu îndemnuri ecoice, cu o inițiativă independentă foarte limitată. Vorbirea tactică lipsește, ceea ce indică neformarea abilității de a numi

obiecte și acțiuni. Reacțiile intraverbale nu sunt formate. Comportamentul vocal spontan are un caracter nesistematic, necomunicativ.

În același timp, abilitățile de imitare verbală sunt relativ mai bine dezvoltate: copilul repetă sunete și cuvinte simple, ceea ce indică integritatea mecanismului de imitare a vorbirii. Această discrepanță între capacitatea de a repeta și vorbirea autonomă reflectă caracterul neuniform al dezvoltării verbale.

Abilitățile de ascultare sunt parțial dezvoltate: copilul îndeplinește instrucțiuni simple cu ajutorul unor indici, ceea ce indică un nivel inițial de înțelegere a vorbirii.

Punctele forte cele mai pronunțate sunt percepția vizuală și imitarea. Copilul corelează cu succes obiectele și imaginile, sortează după culori și forme, îndeplinește sarcini de diferențiere și potrivire după model. S-a format o imitație motorie simplă cu sprijinul unui adult. Acești indicatori demonstrează prezența premiselor cognitive necesare învățării.

Abilitățile de joc se află în stadiul incipient de formare: sunt prezente elemente de joc funcțional cu o variabilitate limitată. Abilitățile sociale sunt, de asemenea, slab exprimate, inițiativa socială este redusă, interacțiunea este de scurtă durată. Abilitatea de comportament în grup lipsește.

Caracteristicile comportamentului de învățare confirmă inegalitatea dezvoltării constatată. Copilul respectiv este capabil să îndeplinească sarcinile care îi sunt accesibile, urmărește sistemul de jetoane și înțelege finalizarea activității; cu toate acestea, atunci când întâmpină dificultăți, manifestă un comportament de evitare (se îndepărtează de la masă, își lasă capul pe masă). Se observă dificultăți de așteptare și de autoreglare, precum și elemente de autostimulare (bate cu pumnul în dinți), ceea ce afectează stabilitatea procesului de învățare.În ceea ce privește autoservirea, abilitățile sunt parțial dezvoltate și nu corespund cerințelor de vârstă.

Utilizarea VB-MAPP a permis identificarea obiectivă a:

- întârziere pronunțată a dezvoltării vorbirii (lipsa tactului și a abilităților intraverbale, vorbire în de a solicitata este minimă);
- un dezechilibru între imitația intactă și nivelul scăzut de comunicare autonomă;
- relativă conservare a abilităților vizual-perceptive în condițiile unei inițiative sociale slabe;
- lipsa formării comportamentului de învățare și a abilităților de autoreglare.

Datele obținute determină direcțiile unei munci corective eficiente: formarea prioritară a limbajului de solicitare ca bază funcțională a comunicării, lansarea repertoriului tactic, dezvoltarea comportamentului intraverbal pe baza abilităților de imitare verbală, formarea abilității de așteptare și a unui comportament de învățare stabil, bazat pe punctele forte — percepția vizuală dezvoltată și imitația.

Rezultatele examinării copilului confirmă ipoteza studiului conform căreia VB-MAPP permite nu numai identificarea întârzierilor și a neuniformității dezvoltării verbale și sociale, ci și fundamentarea direcțiilor individuale de intervenție psiho-pedagogică.

Al treilea copil este un copil foarte activ și sensibil, care manifestă adesea reacții sociale pozitive, precum zâmbetul, dorința de contact fizic (îmbrățișări). Într-un mediu calm și structurat, el demonstrează capacitatea de a stabili o reacție emoțională și manifestă interes pentru activități comune cu specialistul pe o perioadă scurtă de timp, dar uneori își exprimă protestul prin comportament agresiv față de adulți și colegi, lipsa formării comportamentului de învățare și a abilităților de autoreglare. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3. Rezultatele evaluării nivelului de dezvoltare al copilului conform metodologiei VB-MAPP

Domeniul de evaluare (VB-MAPP)	Nivelul I (0–18 luni)	Nivelul II (18–30 luni)	Nivelul III (30–48 luni)	Caracteristic a formării abilității
Solicitare	3,5	0	0	Abilitățile de bază ale cererii sunt formate, sunt utilizate în situații familiare
Tact	5	5	0	S-a format denumirea obiectelor cunoscute, se observă extinderea vocabularului
Abilități de imitare	5	3	0	Reacțiile de ecou sunt formate, abilitatea se dezvoltă
Abilități intraverbale	-	3,5	0	Se observă reacții intraverbale izolate
Abilități de ascultare	5	3	0	Execută instrucțiuni simple și complexe
Percepție vizuală	5	5	2,5	Abilități de corelare și diferențiere bine dezvoltate, s-au identificat anumite abilități de nivel superior
Abilități de joc	5	4	0	Jocul funcțional este format, se observă o extindere a acțiunilor de joc
Abilități sociale	5	1	0	Abilitățile sociale de bază sunt formate, inițiativa este limitată
Imitare	5	5	-	Imitarea motorie este stabilă
Funcții, caracteristici, categorii	-	3		Alege corect obiectul în funcție de funcții, caracteristici și proprietăți ca răspuns la o întrebare din 10 obiecte, dar dezvoltarea nu corespunde vârstei
Comportament ul în grup	-	0,5	0	Participarea la activitățile de grup este limitată
Lingvistică	-	3	0	Abilitatea nu este dezvoltată, rostește 10 fraze formate din 2 cuvinte pe parcursul unei zile întregi
Matematică	-	2	0	Numește și deosebește cifrele de la 1 la 5

Analiza globală a profilului arată că dezvoltarea copilului la vârsta de 4 ani corespunde în principal nivelului I (0–18 luni), cu o însușire parțială a abilităților de nivel II (18–30 luni) și cu absența abilităților de nivel III (30–48 luni) formate în mod integral. În același timp, se constată o inegalitate pronunțată în formarea diferitelor componente ale dezvoltării vorbirii și sociale.

În ceea ce privește comportamentul de solicitare de nivel I, s-au format cererile de bază în situații familiare, însă abilitățile de nivel II și III lipsesc. Acest lucru indică o inițiativă comunicativă autonomă limitată și o generalizare insuficientă a abilității.

Vorbirea tactică este prezentă într-un mod mai uniform. Copilul numește obiecte cunoscute, se observă o extindere treptată a vocabularului, însă trecerea la forme mai complexe de vorbire descriptivă nu este formată.

Abilitățile de imitare verbală sunt mai bine dezvoltate decât vorbirea autonomă, ceea ce reflectă integritatea mecanismului de imitație verbală. Reacțiile intraverbale sunt parțial prezente, dar au un caracter instabil, ceea ce confirmă decalajul dintre vorbirea repetitivă și cea spontană.

Abilitățile de ascultător sunt relativ mai bine dezvoltate: copilul îndeplinește instrucțiuni simple și complexe. Acest lucru indică un nivel mai ridicat al vorbirii receptive în comparație cu cea expresivă, ceea ce este un indicator al dezvoltării inegale a vorbirii.

Cel mai pronunțat punct forte este percepția vizuală. Copilul respectiv îndeplinește cu succes sarcini de corelare și diferențiere, demonstrând elemente individuale de nivel superior. S-a format o imitație motorie stabilă, ceea ce constituie, de asemenea, o resursă semnificativă de învățare.

Abilitățile de joc se află în stadiul de extindere, însă nu se observă o tranziție completă către un joc simbolic mai complex. Abilitățile sociale se caracterizează prin formarea formelor de bază, dar cu o dezvoltare extrem de limitată a nivelului II, ceea ce reflectă o inițiativă insuficientă și o implicare slabă în interacțiunea socială.

Abilitățile FHC (fundamentele unei vieți independente și la abilitățile de siguranță) demonstrează capacitatea de a alege un obiect în funcție de funcție, caracteristici și proprietăți, însă nivelul de dezvoltare al acestor abilități nu corespunde vârstei cronologice. Comportamentul în grup este minim, ceea ce indică dificultăți în participarea la activități colective organizate.

Utilizarea VB-MAPP a permis identificarea obiectivă a:

- întârzierea formării formelor complexe de comportament verbal;
- un dezechilibru între vorbirea receptivă și cea expresivă;
- păstrarea relativă a abilităților de percepție vizuală și de imitație;
- dezvoltarea insuficientă a formelor de interacțiune socială și de grup.

Profilul obținut determină direcțiile unei munci corective eficiente: dezvoltarea vorbirii mandative autonome, formarea sistematică a comportamentului intraverbal, extinderea inițiativei sociale și a abilităților de grup, bazându-se pe punctele forte — percepția vizuală dezvoltată și imitația.

Iar rezultatele examinării celui de-al treilea copil confirmă ipoteza studiului privind valoarea diagnostică a VB-MAPP în identificarea eterogenității dezvoltării verbale și sociale și în determinarea direcțiilor prioritare ale intervenției corective.

Concluzii

În cadrul analizei conceptului și a abordărilor moderne privind studiul TSA, s-a stabilit că autismul reprezintă un grup eterogen de tulburări de dezvoltare neurologică, caracterizat prin variabilitatea manifestărilor clinice și a traiectoriilor individuale de dezvoltare. Concepțiile științifice contemporane subliniază necesitatea de a renunța la o înțelegere strict clinică, deficitară a TSA și de a trece la un model interdisciplinar, orientat spre dezvoltare, care să țină cont atât de limitările, cât și de resursele potențiale ale copilului.

Analiza particularităților dezvoltării psihice, verbale și sociale timpurii a copiilor cu TSA a arătat că o caracteristică cheie a ontogenezei atipice este inegalitatea și disproporționalitatea formării funcțiilor psihice. Cele mai vulnerabile domenii la vârsta fragedă sunt interacțiunea socială, comunicarea, atenția comună, imitația și activitatea ludică. Tulburarea formelor de bază ale interacțiunii cu adultul are un impact sistemic asupra dezvoltării ulterioare a vorbirii, a proceselor cognitive și a reglării voluntare a comportamentului, ceea ce determină necesitatea unei intervenții timpurii și țintite.

Analiza abordărilor moderne privind diagnosticul precoce și asistența corecțional-dezvoltativă a permis concluzia că evaluarea și asistența în cazul TSA trebuie considerate ca etape interconectate și continue ale unui proces unic de însoțire a copilului. Diagnosticul în contextul intervenției timpurii capătă un caracter dinamic și funcțional, servind drept bază pentru planificarea, implementarea și corectarea programelor individuale de învățare și dezvoltare. O importanță

deosebită în acest context o au instrumentele standardizate, dar flexibile, de evaluare orientată spre dezvoltare, precum VB-MAPP, care permit analizarea nivelului actual de formare a abilităților, identificarea obstacolelor în calea învățării și construirea unui proces corectiv consecvent.

Analiza teoretică a arătat că asistența timpurie eficientă pentru copiii cu TAS este posibilă cu condiția luării în considerare a specificului dezvoltării atipice, a bazării pe o abordare interdisciplinară, a utilizării instrumentelor obiective de evaluare și a orientării către formarea formelor de bază ale interacțiunii sociale și comunicative.

Cercetarea empirică a permis concretizarea acestor afirmații în practică. Aplicarea VB-MAPP a asigurat o evaluare complexă a abilităților comunicative, sociale, de joc, de imitație și de percepție, precum și identificarea disproporționalității de dezvoltare caracteristice copiilor cu TAS: păstrarea relativă a anumitor abilități vizual-perceptive și de manipulare a obiectelor, în condițiile unei insuficiențe pronunțate a vorbirii funcționale și a inițiativei sociale. Structura pe niveluri a metodologiei a permis determinarea etapei actuale de dezvoltare a fiecărui copil și identificarea zonelor de dezvoltare imediată.

Rezultatele obținute au confirmat ipoteza studiului: utilizarea VB-MAPP permite într-adevăr identificarea obiectivă a întârzierilor și a eterogenității dezvoltării vorbirii și a dezvoltării sociale la copiii cu TSA și determinarea direcțiilor prioritare ale muncii corective eficiente. Evaluarea, în acest context, nu a reprezentat o constatare a deficiențelor, ci un instrument de proiectare a unui program individual de intervenție, orientat către formarea abilităților comunicative de bază, dezvoltarea funcției de solicitare a vorbirii, imitație, forme ludice de interacțiune și inițiativă socială.

Scopul cercetării a fost atins, sarcinile au fost îndeplinite, iar ipoteza avansată a fost confirmată. Importanța practică a lucrării constă în fundamentarea necesității unui diagnostic sistematizat, orientat spre dezvoltare, în cadrul asistenței timpurii acordate copiilor cu TS Ași în confirmarea eficienței utilizării VB-MAPP ca instrument de planificare și monitorizare a activității corective și de dezvoltare.

BIBLIOGRAPHY:

1. Frith, U. Autism: A Very Short Introduction. Oxford University Press.2008
2. PEOPLE IN NEED Moldova, SOS Autism. INCLUDE: Integrating Neurodiverse Communities through Learning, Unity, Development, and Empowerment. 2025. URL: https://moldova.peopleinneed.net [accesat: 26.11.2025]
3. Sundberg M. L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: a language and social skills assessment program for children with autism or other developmental disabilities / M. L. Sundberg. Concord, CA: AVB Press, 2008. 170 p.
4. Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A., & Cohen, D. J. (Eds.) Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (3rd ed.). 2005
5. World Health Organization. Autism spectrum disorders. Geneva, 2025. URL: https://www.who.int [accesat: 03.11.2025]
6. Telegraph Moldova. 2024. URL: https://telegraph.md [accesat: 26.11.2025].
7. URL: https://moldovalibera.md [accesat: 03.11.2025]
8. URL: https://noi.md
9. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

EDUCATIONAL GOVERNANCE – A STRATEGIC ELEMENT IN THE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONAL DIGITAL CULTURE

Viorica Reaboi-Petrachi
Assoc. Prof., PhD, "Moldova" State University

Abstract: *Educational governance, in the context of digital transformation, represents the mechanism through which an educational institution converts technology into educational, organizational, and social values. It is reflected in the capacity to build a strategic vision, mobilize human and technological resources, and promote an organizational culture oriented toward innovation, responsibility, and continuous learning. Institutional digital culture is not limited to the use of technologies; rather, it embodies a system of values, practices, and relationships that support the development of digital competencies, inclusion, ethics, and educational quality. From this perspective, educational leadership, change management, digital maturity, and institutional resilience constitute complementary dimensions of a complex process of organizational transformation. Thus, educational governance becomes an expression of the institution's capacity to integrate technology, knowledge, and values into a sustainable development model focused on performance, adaptability, and educational progress.*

Keywords: *educational governance; digital culture; digital transformation; digital maturity; institutional resilience.*

Transformarea digitală a unei instituții de învățământ nu poate fi realizată exclusiv prin investiții în infrastructură sau prin introducerea unor instrumente tehnologice moderne. Succesul acestui proces depinde în mare măsură de capacitatea liderilor educaționali de a orienta instituția de învățământ către schimbare, inovare și învățare continuă.

În literatura de specialitate, guvernanța educațională este asociată cu abilitatea de a crea o viziune comună și de a mobiliza resursele organizaționale pentru atingerea obiectivelor strategice. Michael Fullan evidențiază faptul că schimbările autentice din educație devin sustenabile doar atunci când managerii instituționali promovează o cultură organizațională bazată pe colaborare, dezvoltare profesională și inovare permanentă [6, p. 37]. În acest context, rolul managerului școlar depășește atribuțiile administrative tradiționale și se extinde spre facilitarea transformărilor necesare adaptării instituției la cerințele societății digitale.

Dezvoltarea culturii digitale presupune crearea unor condiții organizaționale care să favorizeze integrarea tehnologiilor în activitatea didactică și managerială. Managerii instituțiilor de învățământ sunt responsabili de formularea unei viziuni strategice privind digitalizarea, de stabilirea obiectivelor instituționale și de coordonarea proceselor necesare implementării acestora. Vladimir Guțu subliniază că managerul instituției contemporan trebuie să acționeze ca lider al schimbării digitale, asumând digitalizarea ca direcție strategică de dezvoltare și integrând-o în documentele de planificare instituțională [9, p. 68].

Din această perspectivă, guvernanța educațională devine un mecanism de conectare între politicile educaționale, resursele tehnologice și nevoile de dezvoltare profesională ale personalului didactic. Capacitatea managerului instituției de învățământ este de a anticipa schimbările, de a mobiliza colectivul și de a susține procesele inovatoare influențează direct nivelul de dezvoltare a culturii digitale instituționale.

Vasile Gh. Cojocaru evidențiază că integrarea tehnologiilor digitale trebuie realizată în concordanță cu obiectivele instituționale și cu standardele de calitate educațională [3, p. 52; 4, p. 32]. În consecință, managerii instituțiilor de învățământ au responsabilitatea de a coordona eficient resursele umane, informaționale și tehnologice, de a monitoriza impactul măsurilor implementate și de a ajusta permanent strategiile adoptate în funcție de rezultatele obținute și de feedbackul actorilor implicați [4; 9; 15].

O altă dimensiune importantă a guvernanței educaționale digitale este susținerea dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice. În condițiile schimbărilor tehnologice permanente, managerii instituțiilor de învățământ trebuie să faciliteze accesul profesorilor la programe de formare relevante și să creeze oportunități pentru schimbul de experiență și bune practici. Astfel, guvernanța educațională contribuie la consolidarea competențelor digitale și la reducerea rezistenței față de schimbare.

Din perspectiva cercetării realizate, specificăm faptul că managerii instituțiilor de învățământ au un rol determinant în dezvoltarea unui climat organizațional favorabil inovării. Prin promovarea colaborării, a comunicării eficiente și a participării active la procesul decizional, aceștia contribuie la construirea unei culturi instituționale care susține transformarea digitală și valorificarea potențialului tehnologiilor educaționale.

Guvernanța educațională este unul dintre principalii factori care influențează dezvoltarea culturii digitale instituționale. Profesionalismul managerial, viziunea strategică și capacitatea de a mobiliza comunitatea educațională în jurul obiectivelor de digitalizare constituie premise esențiale pentru succesul transformării digitale și pentru creșterea performanței organizaționale [14; 2; 7; 16]. În acest sens, managerul instituției de învățământ acționează ca element de legătură între infrastructura tehnologică, dezvoltarea competențelor digitale, managementul calității și cultura organizațională, asigurând coerența și sustenabilitatea procesului de digitalizare.

În același timp este important să specificăm că dezvoltarea culturii digitale în instituțiile de învățământ nu poate fi analizată exclusiv prin prisma tehnologiilor utilizate sau a nivelului de competențe digitale al personalului. O componentă fundamentală a acestui proces este reprezentată de *dimensiunea axiologică și etică*, care conferă sens și responsabilitate utilizării tehnologiilor digitale în mediul educațional. În contextul extinderii accelerate a spațiului digital, instituțiile de învățământ sunt chemate să promoveze nu doar competențe tehnice, ci și valori și comportamente care să asigure utilizarea responsabilă, sigură și echitabilă a resurselor digitale.

Transformarea digitală a educației presupune integrarea unor principii fundamentale precum respectarea drepturilor omului, echitatea în accesul la educație, responsabilitatea socială și protecția datelor personale. UNESCO evidențiază faptul că politicile de digitalizare trebuie să fie fundamentate pe valori etice și să promoveze incluziunea, accesibilitatea și egalitatea de șanse pentru toți beneficiarii sistemului educațional [18, p. 14]. În această perspectivă, succesul digitalizării nu este determinat exclusiv de performanța tehnologică, ci și de capacitatea instituțiilor de a asigura un mediu digital sigur și echitabil.

Un aspect esențial al culturii digitale îl constituie responsabilitatea digitală. Aceasta include respectarea normelor privind securitatea informațională, protejarea datelor cu caracter personal, utilizarea legală a resurselor educaționale și respectarea proprietății intelectuale. Astfel, competența digitală nu poate fi separată de responsabilitatea etică asociată utilizării tehnologiilor.

În contextul Republicii Moldova, digitalizarea educației impune consolidarea unei culturi organizaționale bazate pe respect reciproc, colaborare și incluziune. Vladimir Guțu consideră că managerii instituților de învățământ au responsabilitatea de a integra valorile etice în strategiile instituționale, astfel încât dezvoltarea culturii digitale să contribuie la formarea unor comportamente responsabile și la consolidarea relațiilor constructive dintre membrii comunității educaționale [9, p. 40]. În acest sens, cultura digitală devine nu doar un cadru tehnologic, ci și unul social și moral.

Necesitatea integrării dimensiunii etice în procesele de digitalizare este susținută și de Vasile Gh. Cojocaru, care evidențiază faptul că standardele moderne de calitate educațională trebuie să includă aspecte legate de etica digitală, securitatea informațională și protecția datelor [3, p. 55]. Prin urmare, instituțiile de învățământ trebuie să dezvolte politici clare privind utilizarea tehnologiilor digitale, gestionarea informațiilor și prevenirea riscurilor asociate mediului online.

Importanța acestei dimensiuni a devenit evidentă în perioada pandemiei COVID-19, când trecerea rapidă la învățământul online a evidențiat numeroase provocări legate de securitatea cibernetică, protecția datelor și accesul inegal la tehnologie. În aceste condiții, cadrele manageriale și didactice au fost nevoite să adopte măsuri care să asigure protejarea informațiilor și participarea echitabilă a tuturor elevilor la procesul educațional. Experiența pandemică a demonstrat că

digitalizarea eficientă presupune nu doar competențe tehnologice, ci și capacitatea de a gestiona responsabil implicațiile sociale și etice ale utilizării tehnologiei.

O altă componentă importantă a dimensiunii axiologice este promovarea incluziunii digitale. Considerăm că reducerea barierelor care limitează accesul la tehnologie și asigurarea unor oportunități egale de participare pentru toți membrii comunității educaționale. În acest sens, cultura digitală instituțională trebuie să fie orientată spre diminuarea decalajelor digitale și spre crearea unui mediu educațional accesibil și adaptat diversității beneficiarilor.

Analiza realizată relevă că , dimensiunea axiologică și etică reprezintă un pilon esențial al culturii digitale instituționale. Valorile promovate în procesul de digitalizare influențează modul în care tehnologiile sunt utilizate, relațiile dintre actorii educaționali și calitatea proceselor desfășurate în mediul digital. Integrarea principiilor etice în strategiile de transformare digitală contribuie la consolidarea unui climat educațional responsabil, incluziv și orientat spre dezvoltare durabilă, devenind astfel un indicator important al performanței și maturității instituționale.

Transformarea digitală a instituțiilor educaționale presupune mai mult decât introducerea unor tehnologii noi în activitatea didactică și administrativă. Ea implică modificări profunde la nivelul structurilor organizaționale, al practicilor profesionale și al culturii instituționale, ceea ce face ca *managementul schimbării* să devină o componentă esențială a dezvoltării culturii digitale. În lipsa unei gestionări strategice a schimbării, inițiativele de digitalizare pot întâmpina dificultăți generate de rezistența la nou, de insuficiența competențelor digitale sau de lipsa unei viziuni comune privind transformarea organizațională.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că schimbarea educațională trebuie abordată ca un proces sistemic, planificat și continuu. Veronica Anghelache consideră că procesele de transformare instituțională necesită implicarea activă a tuturor actorilor educaționali și trebuie susținute prin politici coerente, mecanisme eficiente de comunicare și programe de dezvoltare profesională [1, p. 54]. În această perspectivă, schimbarea nu reprezintă un eveniment izolat, ci un proces permanent de adaptare și îmbunătățire organizațională.

Succesul transformării digitale depinde în mare măsură de compatibilitatea dintre schimbările promovate și cultura organizațională existentă. Charles B. Dygert și Richard A. Jacobs subliniază că orice proces de schimbare produce efecte durabile doar atunci când valorile și normele organizației susțin noile direcții de dezvoltare [5, p. 60]. În cazul digitalizării, acest lucru presupune promovarea colaborării, a flexibilității, a învățării continue și a deschiderii către inovare. În absența acestor condiții, schimbarea poate rămâne formală și lipsită de impact real asupra activității instituției.

Un reper important în literatura managerială privind gestionarea schimbării este modelul elaborat de John Kotter. Acesta propune o abordare etapizată a procesului de transformare organizațională, structurată în opt pași succesivi care facilitează implementarea și consolidarea schimbării [11, p. 21–35]. Modelul evidențiază necesitatea creării unui sentiment de urgență, formării unei echipe de conducere capabile să susțină procesul de schimbare, elaborării unei viziuni clare și comunicării acesteia către întreaga comunitate organizațională.

În cadrul transformării digitale, modelul lui John Kotter oferă un cadru relevant pentru planificarea și implementarea strategiilor instituționale. Procesul începe prin conștientizarea necesității digitalizării și identificarea provocărilor care impun schimbarea. Ulterior, liderii educaționali trebuie să construiască o echipă capabilă să coordoneze procesul de transformare și să elaboreze o strategie clară de dezvoltare digitală. Comunicarea permanentă a obiectivelor și beneficiilor digitalizării contribuie la reducerea rezistenței la schimbare și la creșterea gradului de implicare a personalului.

Este important să specifocăm că a altă etapă importantă constă în oferirea sprijinului necesar cadrelor didactice și personalului administrativ pentru implementarea noilor practici. Aceasta presupune eliminarea obstacolelor organizaționale, asigurarea accesului la resurse și dezvoltarea competențelor necesare utilizării eficiente a tehnologiilor digitale. În plus, obținerea unor rezultate vizibile pe termen scurt contribuie la consolidarea încrederii în procesul de transformare și la menținerea motivației participanților.

Etapele finale ale modelului vizează extinderea schimbărilor implementate și integrarea acestora în cultura organizațională a instituției. În acest mod, digitalizarea nu mai este percepută ca o inițiativă temporară, ci devine parte a modului obișnuit de funcționare și dezvoltare a organizației.

Importanța managementului schimbării este evidențiată și în documentele internaționale privind transformarea digitală a educației. UNESCO subliniază că digitalizarea durabilă trebuie să fie însoțită de politici care promovează incluziunea, echitatea și accesul egal la oportunitățile educaționale oferite de tehnologie [18, p. 16]. Astfel, schimbarea nu trebuie orientată exclusiv spre adoptarea instrumentelor digitale, ci și spre crearea unui mediu educațional care să răspundă diversității nevoilor beneficiarilor.

La nivel național, cercetările realizate de Viorica Goraș-Postică și Vladimir Guțu evidențiază faptul că reziliența și capacitatea de adaptare a instituțiilor educaționale sunt influențate direct de calitatea managementului schimbării [8, p. 51; 9, p. 10]. Instituțiile care dispun de strategii clare, implică personalul în procesul decizional și monitorizează constant progresul implementării măsurilor digitale reușesc să răspundă mai eficient provocărilor generate de transformările tehnologice.

Din această perspectivă, managementul schimbării poate fi considerat un mecanism de integrare a dimensiunilor tehnologice, pedagogice și organizaționale ale digitalizării. El facilitează coordonarea resurselor disponibile, mobilizarea actorilor educaționali și dezvoltarea unei culturi instituționale favorabile inovării.

În această orine de idei, transformarea digitală eficientă necesită o abordare strategică a schimbării organizaționale, bazată pe leadership educațional activ, comunicare eficientă, participare colectivă și evaluare continuă. Managementul schimbării contribuie la crearea condițiilor necesare dezvoltării unei culturi digitale sustenabile și la consolidarea capacității instituțiilor de învățământ de a răspunde exigențelor societății contemporane.

În cadrul procesului de transformare digitală, conceptul de *maturitate digitală* reprezintă un indicator relevant al capacității unei instituții de învățământ de a integra și valorifica tehnologiile digitale în mod strategic și sustenabil. Acest concept depășește perspectiva limitată a dotării tehnice și reflectă nivelul la care tehnologia este utilizată pentru optimizarea proceselor educaționale, îmbunătățirea managementului instituțional și creșterea performanței organizaționale.

Maturitatea digitală se manifestă prin capacitatea instituției de a integra coerent infrastructura tehnologică, competențele digitale ale personalului, procesele manageriale și mecanismele de evaluare a calității. În acest sens, nivelul de dezvoltare digitală al unei instituții de învățământ poate fi apreciat prin gradul în care tehnologiile sunt utilizate pentru planificare, monitorizare, comunicare, luarea deciziilor și îmbunătățirea continuă a activităților desfășurate.

Literatura de specialitate evidențiază o relație directă între maturitatea digitală și eficiența *managementului calității*. Cercetările realizate de Vasile Gh. Cojocaru și Vladimir Guțu demonstrează că instituțiile de învățământ care implementează sisteme funcționale de management al calității manifestă o capacitate mai ridicată de adaptare la schimbările externe și obțin rezultate superioare în planificarea strategică și dezvoltarea organizațională [4, p. 34]. Totodată, managementul calității contribuie la consolidarea culturii organizaționale și la crearea unui climat favorabil inovării și utilizării eficiente a tehnologiilor digitale [5, p. 35].

În ultimii ani, abordările internaționale privind *maturitatea digitală* au cunoscut o dezvoltare semnificativă. Diverse modele conceptuale elaborate pentru instituțiile educaționale includ dimensiuni precum leadershipul digital, cultura organizațională, competențele digitale, utilizarea datelor și capacitatea de inovare. Aceste modele promovează o abordare integrată a transformării digitale, în care tehnologia este valorificată pentru îmbunătățirea continuă a proceselor și a rezultatelor educaționale (Digital Maturity Frameworks for Schools, 2021–2024) [14, p. 35].

O caracteristică importantă a modelelor contemporane de maturitate digitală este accentul pus pe utilizarea responsabilă și sigură a tehnologiilor. Astfel, evaluarea nivelului de maturitate digitală include indicatori referitori la securitatea cibernetică, protecția datelor personale, etica utilizării informației și responsabilitatea digitală. Aceste componente sunt considerate elemente esențiale ale

sistemelor moderne de management al calității și contribuie la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe responsabilitate și încredere (Digital Competence Framework 2.0, 2025).

Rezultatele cercetărilor recente confirmă impactul pozitiv al maturității digitale asupra performanței instituționale. Studiile realizate în diferite sisteme educaționale evidențiază faptul că instituțiile care implementează politici coerente de digitalizare și management al calității obțin beneficii semnificative la nivel organizațional și educațional [17, p. 9; 12, p. 12]. Printre efectele frecvent menționate se regăsesc:

- îmbunătățirea rezultatelor elevilor în activități care implică utilizarea tehnologiilor digitale;
- creșterea nivelului de colaborare profesională între cadrele didactice;
- reducerea decalajelor digitale prin măsuri de incluziune și sprijin educațional;
- sporirea capacității instituției de a răspunde rapid și eficient la situații de criză sau schimbări neașteptate.

Aceste rezultate demonstrează că maturitatea digitală nu constituie un scop în sine, ci un instrument prin care instituțiile pot asigura calitatea și sustenabilitatea proceselor educaționale. Cu cât nivelul de maturitate digitală este mai ridicat, cu atât instituția dispune de resurse mai eficiente pentru gestionarea schimbărilor și pentru adaptarea la cerințele unui mediu educațional aflat într-o permanentă transformare.

Din perspectiva managementului educațional, maturitatea digitală presupune existența unor mecanisme clare de monitorizare și evaluare a progresului instituțional. Utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor, evaluarea periodică a competențelor digitale ale personalului și analiza impactului strategiilor implementate contribuie la dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre performanță și îmbunătățire continuă.

Totodată, maturitatea digitală este strâns legată de capacitatea instituției de a valorifica experiențele acumulate și de a transforma schimbările tehnologice în oportunități de dezvoltare.

Instituțiile de învățământ care ating un nivel ridicat de maturitate digitală nu se limitează la utilizarea tehnologiei ca instrument operațional, ci o integrează în procesele strategice și în cultura organizațională, transformând-o într-un factor de creștere a calității educației.

Conchidem că, maturitatea digitală și managementul calității reprezintă dimensiuni complementare ale dezvoltării culturii digitale instituționale. Integrarea acestora contribuie la eficientizarea proceselor educaționale și manageriale, la consolidarea capacității de inovare și la creșterea rezilienței organizaționale. Prin urmare, evaluarea și dezvoltarea maturității digitale trebuie să constituie o prioritate strategică pentru instituțiile de învățământ care urmăresc modernizarea și adaptarea la provocările societății digitale.

În condițiile schimbărilor rapide care caracterizează societatea contemporană, *reziliența instituțională* a devenit una dintre dimensiunile esențiale ale managementului educațional. Capacitatea unei instituții de învățământ de a anticipa, gestiona și depăși situațiile de criză influențează direct continuitatea procesului educațional și calitatea serviciilor oferite beneficiarilor. În contextul transformării digitale, reziliența instituțională este strâns legată de nivelul de dezvoltare a culturii digitale, de maturitatea organizațională și de capacitatea instituției de a integra tehnologiile digitale în activitățile sale curente.

Reziliența instituțională este abilitatea acestora de a răspunde eficient la schimbări, perturbări sau situații neprevăzute, menținând funcționalitatea proceselor esențiale și adaptându-se noilor condiții de mediu. În sectorul educațional, această capacitate presupune asigurarea continuității procesului de învățare, protejarea calității actului educațional și mobilizarea resurselor necesare pentru depășirea dificultăților generate de contexte de criză.

Experiențele recente au demonstrat că instituțiile de învățământ care au dezvoltat o cultură digitală solidă și au integrat tehnologiile în procesele educaționale și manageriale au manifestat un nivel mai ridicat de adaptabilitate. UNESCO evidențiază faptul că transformarea digitală a constituit un factor esențial pentru menținerea accesului la educație în perioadele de perturbare a activităților tradiționale, facilitând continuitatea procesului educațional prin intermediul platformelor și resurselor digitale [18, p. 20]. În aceeași ordine de idei, OECD arată că instituțiile de învățământ care dispuneau de

infrastructură digitală funcțională și de politici clare de integrare a tehnologiei au gestionat mai eficient tranziția către forme alternative de organizare a învățării [13, p. 33; 14, p. 39].

Din perspectivă organizațională, reziliența este influențată de mai multe dimensiuni care acționează în mod complementar. Una dintre acestea este existența unor strategii digitale integrate și flexibile, capabile să ofere soluții rapide pentru adaptarea activităților educaționale la condiții noi. Cercetările recente demonstrează că instituțiile care au elaborat planuri strategice de digitalizare și proceduri de intervenție pentru situații de criză au reușit să reducă impactul negativ asupra procesului de învățare și să asigure continuitatea activităților educaționale [17, p. 20].

O altă componentă importantă a rezilienței instituționale este capacitatea de adaptare pedagogică. Cadrele didactice care dețin competențe digitale dezvoltate sunt mai bine pregătite pentru utilizarea diverselor instrumente tehnologice în procesul de predare, evaluare și comunicare educațională. Studiile recente evidențiază faptul că profesorii cu un nivel ridicat de competență digitală reușesc să mențină eficiența procesului educațional și implicarea elevilor chiar și în contexte caracterizate prin incertitudine și schimbări rapide [10, p. 13].

Infrastructura tehnologică reprezintă, de asemenea, un factor determinant al rezilienței instituționale. Disponibilitatea platformelor educaționale, a resurselor digitale și a serviciilor de suport tehnic facilitează adaptarea rapidă la noi modalități de organizare a activităților școlare și reduce riscul întreruperii procesului educațional. Totuși, literatura de specialitate evidențiază că infrastructura, de una singură, nu este suficientă; eficiența acesteia depinde de modul în care este integrată în procesele organizaționale și valorificată de către personalul instituției.

Un rol important în consolidarea rezilienței îl are cultura organizațională orientată spre inovare și învățare continuă. Michael Fullan și Vladimir Guțu subliniază că instituțiile care promovează colaborarea profesională, schimbul de bune practici și dezvoltarea continuă a competențelor sunt mai bine pregătite să gestioneze schimbările și provocările generate de transformarea digitală [6, p. 42; 9, p. 78]. În acest context, guvernanța educațională contribuie la crearea unui climat organizațional care stimulează flexibilitatea și adaptabilitatea.

De asemenea, utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor manageriale reprezintă o caracteristică importantă a instituțiilor reziliente. Monitorizarea participării elevilor, analiza rezultatelor școlare și evaluarea gradului de implicare a cadrelor didactice oferă informații relevante pentru ajustarea strategiilor educaționale și pentru optimizarea utilizării resurselor disponibile [14, p. 41]. Astfel, procesele decizionale bazate pe date contribuie la creșterea capacității instituției de a răspunde eficient provocărilor interne și externe.

Experiențele recente din domeniul educației au demonstrat că reziliența instituțională nu este exclusiv o problemă tehnologică. Ea presupune existența unei culturi organizaționale favorabile schimbării, a unui leadership eficient și a unor mecanisme funcționale de coordonare și colaborare. Instituțiile care au reușit să integreze aceste elemente au manifestat o capacitate mai mare de adaptare și au menținut standarde ridicate de calitate chiar și în condiții dificile.

Cercetările actuale evidențiază că integrarea competențelor digitale în strategiile instituționale contribuie nu doar la creșterea capacității de răspuns în situații de criză, ci și la reducerea inegalităților educaționale și la dezvoltarea unor medii de învățare mai flexibile și mai incluzive [18, p. 25; 14, p. 44]. În acest sens, reziliența instituțională devine o expresie a capacității instituției de învățământ de a transforma provocările în oportunități de dezvoltare și inovare.

Reziliența instituțională reprezintă o componentă fundamentală a culturii digitale în instituțiile de învățământ. Ea rezultă din interacțiunea dintre infrastructura digitală, competențele profesionale, leadershipul educațional, cultura organizațională și mecanismele de management al calității.

Îu urma analizei proceselor de digitalizare desfășurate în instituțiile de învățământ din Republica Moldova în ultimii ani, observăm că:

- succesul transformării digitale nu este determinat exclusiv de existența infrastructurii tehnologice. În numeroase situații, instituții care dispuneau de resurse materiale similare au înregistrat rezultate diferite în ceea ce privește integrarea tehnologiilor în activitatea educațională. Această diferență poate fi explicată prin calitatea proceselor de guvernanță, prin

nivelul de implicare al echipelor manageriale și prin capacitatea instituției de a dezvolta o cultură organizațională favorabilă schimbării. Astfel, cultura digitală apare nu ca o consecință automată a digitalizării, ci ca rezultatul unui proces complex de leadership, colaborare și învățare instituțională.

- experiențele acumulate în cadrul proiectelor de dezvoltare educațională implementate în Republica Moldova demonstrează că una dintre cele mai dificile provocări nu este adoptarea tehnologiilor, ci schimbarea practicilor profesionale și a mentalităților organizaționale. Chiar și atunci când cadrele didactice participă la programe de formare și dispun de instrumente digitale moderne, integrarea acestora în activitatea curentă depinde de existența unui climat instituțional care încurajează experimentarea, colaborarea și schimbul de bune practici. Din această perspectivă, rolul managerului educațional devine determinant în crearea condițiilor necesare pentru dezvoltarea unei culturi digitale autentice.
- un alt aspect relevant pentru contextul național este faptul că dezvoltarea culturii digitale se realizează în condiții diferite de la o instituție la alta. Există discrepanțe legate de accesul la resurse, de nivelul competențelor digitale și de oportunitățile de dezvoltare profesională. În aceste condiții, politicile de digitalizare trebuie să fie însoțite de măsuri care să reducă decalajele existente și să asigure participarea echitabilă a tuturor actorilor educaționali. Considerăm că maturitatea digitală a unei instituții nu poate fi evaluată doar prin indicatori tehnici, ci și prin capacitatea acesteia de a crea oportunități de învățare și dezvoltare pentru întreaga comunitate educațională.
- totodată, experiențele recente au evidențiat faptul că instituțiile care au investit constant în dezvoltarea competențelor profesionale, în consolidarea mecanismelor de colaborare și în utilizarea datelor pentru fundamentarea deciziilor au manifestat un nivel mai ridicat de adaptabilitate. Acest fapt confirmă că reziliența instituțională nu reprezintă exclusiv o reacție la situațiile de criză, ci rezultatul unui proces continuu de dezvoltare organizațională. În acest sens, cultura digitală poate fi interpretată ca un indicator al capacității instituției de a învăța, de a se adapta și de a valorifica schimbarea ca oportunitate de progres.

În opinia noastră, una dintre direcțiile prioritare pentru perioada următoare constă în consolidarea unei abordări integrate a transformării digitale, care să depășească dimensiunea tehnologică și să includă aspecte legate de leadership, etică, incluziune și managementul calității. Numai în aceste condiții digitalizarea poate deveni un factor real de modernizare a educației și de creștere a performanței instituționale. Prin urmare, dezvoltarea culturii digitale trebuie privită ca un proces strategic de transformare organizațională și nu doar ca un obiectiv operațional asociat utilizării tehnologiilor.

BIBLIOGRAPHY:

1. Anghelache V. *Managementul schimbării educaționale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2014.
2. Burduș E., Popa I. *Metodologii manageriale*. București: Editura Economică, 2018.
3. Cojocaru V. Gh. *Managementul educațional: fundamente teoretice și aplicații*. Chișinău: Univers Pedagogic, 2018.
4. Cojocaru V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004.
5. Dygert C. B., Jacobs R. A. *Managementul culturii organizaționale*. București: Editura Codecs, 2012.
6. Fullan M. *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
7. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2021.
8. Goraș-Postică V. *Managementul instituției de învățământ în condițiile societății digitale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020.
9. Guțu Vl. *Management educațional și inovație în contextul digitalizării*. Chișinău: CEP USM, 2021.
10. Kim S. et al. Adaptive Pedagogy and Digital Technologies in Education. *Computers & Education*, 2025.
11. Kotter John P.. *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press, 1996.
12. Lee H. Policy Frameworks for Digital Transformation in Education. *Journal of Digital Education*, 2025.
13. OECD. *Education and Digital Transformation*. Paris: OECD Publishing, 2020.
14. OECD. *OECD Report on Digital Competence in Education*. Paris: OECD Publishing, 2023.
15. Olaru V. *Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic*. Teză de doctor. Chișinău, 2014.
16. Smith J., Green L. Educational Change and Digital Leadership. *Educational Management Review*, 2024.
17. Smith J., Green L. Professional Digital Competencies in Teaching Post-Pandemic. *Journal of Educational Technology*, 2024.
18. UNESCO. *Digital Transformation of Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2021.

PSYCHOLOGICAL SAFETY AND WELL-BEING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Angela Cucer
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *Psychological security and well-being of students represent an essential element in education, having a direct impact on academic performance and the development of their personality. In the contemporary educational context, the promotion of psychological security and well-being of students faces multiple challenges, but also opportunities for the future.*

In this article we will analyze several scientific sources regarding psychological security and well-being in the educational environment, how they can be capitalized in the contemporary educational system, highlighting the need for a paradigm shift, emphasizing that the authentic integration of well-being and psychological security in education represents a strategic opportunity to train students prepared for the challenges of contemporary society.

Keywords: *psychological security; well-being; educational environment; students.*

Social processes occurring in modern society compel us to pay increased attention to issues that, at first glance, appear inherent. One such issue is psychological safety and well-being within educational organizations. Only such an atmosphere within the educational environment can facilitate effective instruction and the development of students. In ensuring psychological safety and well-being at school, a psychologist must possess the skill of creating a secure, inclusive, and thriving environment for the learners.

The modeling and design of educational environments—where the individual is valued and functions freely, and where participants feel protected and have their **basic needs** satisfied—have been studied by R. Barker, M. Raudsepp, I. A. Baeva, G. L. Bardier, M. R. Bityanova, N. V. Gruzdeva, T. V. Dvoretskaya, I. V. Dubrovina, A. I. Zakharov, G. A. Mkrtychan, V. I. Panov, A. M. Prikhozhan, N. T. Romazan, A. N. Tubelsky, A. U. Kharash, and T. S. Cherednikova."

By psychological safety, we understand a state of the educational environment that is free from manifestations of psychological violence in interactions; one that facilitates the fulfillment of needs for personal, trust-based communication, establishes the referential significance of the environment, and ensures the mental health of the participants involved (Baeva I. A., 2002). This, in turn, leads to the psychological well-being of the students. In his model, N. Bradburn posits that psychological well-being is the balance maintained through a person's constant interaction with positive and negative emotions, the ratio of which serves as an indicator of psychological well-being, reflecting the overall level of life satisfaction (Plotnikova E.E., Bystrova N.V., Lisina E.I., 2018).

A. Maslow (1999) viewed human safety—including psychological safety—as a basic need, without the satisfaction of which movement toward self-actualization and self-development is impossible.

Many scholars, when discussing the problem of psychological safety, refer to **protectedness** (security) as the result of employing psychological defense mechanisms. This leads to psychological well-being, characterized by an internal state of harmony, life satisfaction, and the full functioning of the personality, which includes emotional stability, positive relationships with others, self-acceptance, and the presence of goals.

In its modern sense, psychological defense (or protection) comprises several core aspects or attributes:

1. The object of protection;
2. The threat;
3. The damage (or harm);

4. The means of protection;
5. The subject of protection (Sidorenko E.V., 2018).

Furthermore, when discussing psychological safety, it is essential to distinguish between two key components:

1. Psychological safety of the environment, which is understood as a state free from manifestations of psychological violence in interactions, facilitating the fulfillment of needs for personal, trust-based communication, establishing the referential significance of the environment, and ensuring the mental health of its participants.
2. Psychological safety of the individual, which consists of their capacity to maintain resilience (stability) within an environment with specific parameters, including those involving psychotraumatic impact (Pakhalyan V.E., 2006, pp. 19–20).

Regarding the psychological safety of the subject, the following characteristics can be identified:

1. **Adaptability to the social and natural environment**: The capacity not only to adapt to existing conditions but also to actively transform them;
2. **Normality**: Defined as conformity to specific social and cultural norms (a sociocultural characteristic of health common to representatives of a given society; normality determines the success of a specific individual—such as a student—in the assimilation and reproduction of social experience);
3. **Stress resistance (resilience)** and stability of the individual during active interaction with the environment, including both the natural physical and the public social spheres;
4. **Harmonious integration into the community**: The adaptability of the individual to their social environment, which is the direct result of a child's **socialization** (the ability to establish productive social relationships, resolve conflicts, and adopt appropriate social roles) (Dubrovina I.V., pp. 26–27).

Representatives of modern psychology and pedagogy also draw the attention of specialists to this issue. For instance, Tarasov S. V. (2011) emphasizes the necessity of creating a complex of psycho-pedagogical conditions in which the student's personality can develop effectively and safely. This is further supported by the core components of psychological well-being: social adaptation, emotional stability, social support, the environment, and the satisfaction of needs (Mikhailova Elizaveta, 2024).

Bogomyagkova O. N. (2013) points out that 'pedagogical safety of the educational environment implies a state of the subjects within the pedagogical process where their psyche does not experience psycho-emotional violence, is not suppressed by anxiety and stress, but is characterized by calmness, openness, and trust in the surrounding reality. It is precisely for this reason that psychological safety constitutes a condition that facilitates the realization of most of a student's potential regarding their intellectual, physical, spiritual, cultural, and personal development within the framework of the educational process.'

Psychological safety as an integrative category is examined by Baeva I. A. and Semikin V. V. (2005). They define the psychological safety of the educational environment as 'a state of the educational environment free from manifestations of psychological violence in interactions, which facilitates the fulfillment of needs for personal, trust-based communication, establishes the referential significance of the environment, and ensures the mental health of the participants involved.' Otherwise, negative behavioral manifestations are observed: fear and suspicion arise, self-doubt develops, and a disinclination to create, work, or study emerges.

When studying the conditions for a favorable psychological climate in schools, phenomena such as danger, risk, and threat are discussed. 'Risk' indicators include a shortage of qualified teaching staff, the material and technical equipment of the organization, a passive attitude toward current events among both students and educators, low cultural and moral standards in adults and children, as well as the personality characteristics of the subjects within the educational process and insufficient mental and physical health prevention.

All these factors pose a threat to the psychological atmosphere of the educational organization, to psychological well-being, and to the effectiveness of the educational and developmental processes.

In scientific literature, a threat is defined as an impact on an individual that results in physical, material, or other impairments. Psychological threats possess the following distinctive features:

- Lower visibility, and consequently, less controllability of psychological threats by the individuals responsible for ensuring student safety;
- Subjectivity in assessing impacts on the psyche;
- Variability in the experience of threats between children and adolescents; what exerts a strong emotional and psychological impact on one person may pass completely unnoticed by another;
- Constant and "unpunished" impact over an extended period. The source of the threat can be someone from whom it is least expected, such as a teacher or close relatives.

The realization of such threats leads to the formation of mistrust, hostility toward the surrounding world, fear of establishing contacts with peers and adults, diminished self-esteem, and a disinclination to express oneself or to 'test' one's own strengths and capabilities.

In this regard, several specific threats are identified:

1. The use of psychological violence in interaction: Such impact lowers one's moral, mental, and life status, causing physical, emotional, and spiritual suffering. Consequently, specialists must then address the psychological trauma sustained by the child. Within a psychological context, violence manifests as rejection, a hyper-critical attitude toward the behavior of others, the humiliation of dignity, coercive influences, insults, and the imposition of excessive demands and commands (Baeva I.A., 2002);"
2. Denial of the referential significance of the educational environment: As a result, the child rejects the values and norms of the school, leading to a desire to "abandon" the institution;
3. Dissatisfaction with communication involving teachers, other adults, and peers from their own or other classes; this manifests as psychological discomfort, refusal of requests, and indifference toward ongoing events;
4. Failure to provide high-quality psychological assistance within the school; this leads to fragmentation, the inefficiency of the child's psychological support (monitoring) in school, and a threat to mental health;
5. Burnout among educators in the educational institution; consequence: professional deformation (occupational distortion) and a threat to mental health.

An insufficient level of psychological security within educational institutions leads to the emergence of numerous threats that negatively affect their operation, reduce the effectiveness of the learning process, and cause a deterioration in students' physical and mental health, as well as the appearance of various types of behavioral deviations.

Consequently, establishing a positive psychological climate, psychological well-being, and psychological safety in schools requires specialized efforts and the organization of targeted initiatives. The overall quality of the school's performance depends on these factors (Lizunova G.Yu., Taskina I.A., 2023).

This involves the following:1.Providing timely, qualified psychological support to both students and their environment, and offering the necessary psychological assistance in cases of psychological disorders;2.Implementing preventative measures to reduce various forms of violence (primarily psychological violence manifesting in the interactions among all participants in the educational process);3.Developing a long-term program for psychological support, rehabilitation, and correction. (remediation)"

A.M. Prikhozhan proposed a program for studying the educational environment within the context of the psychological well-being of students (Prikhozhan, 2010, pp. 24-25). The scholar identified the following five indicators of educational environment effectiveness: The style of pedagogical communication; Teacher expectations regarding students; The psychological climate of the classroom and the school; Characteristics of the intensity of the evaluative component in the educational environment ("evaluative tension"); Emotional well-being."

The criteria for assessing the state of the educational environment in terms of psychological safety and well-being are: - awareness of the educational environment; - satisfaction with the main

characteristics of interaction in the educational environment; - protection from psychological violence. These criteria apply to assessing the characteristics of attitudes toward the educational environment among all participants in the educational process (i.e., adolescents, their parents, teachers, and the administration of the educational institution). However, the main criterion must also consider the characteristics of students' relationships, especially with teachers. Improving the psychological literacy of teachers working with schoolchildren can be accomplished through pedagogical councils and professional development courses for teachers (Eroshina D. A., Karandeeva A. V., 2016).

Based on the above, psychological safety and well-being are determined by the direct actions of participants in the communication space. Along with the established personal qualities of each participant, all components must be considered in the work. Specifically, modifying and reducing psychological and intra-individual risk factors, modifying and reducing risk factors in the social and physical environment, strengthening intra-personal protective factors—that is, everything that promotes a healthy behavioral style, including by strengthening personal resources, and creating environmental conditions conducive to maintaining health, psychological safety, and well-being.

BIBLIOGRAPHY:

1. Baeva I. A. B 15 Psychological safety in education: Monograph. - St. Petersburg: Publishing house "SOYUZ", 2002. - 271 p. ISBN 5-94033-148-3
2. Baeva I.A. Safety of the educational environment, psychological culture and mental health of schoolchildren / I.A. Baeva, V.V. Semikin // Bulletin of the A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia. - 2005. - Vol. 5. - No. 12. - P. 7-19).
3. Baeva I.A. Psychological safety training at school / I.A. Baeva. - St. Petersburg: Rech, 2002. - 251 p.
4. Bogomyagkova O. N. Psychological safety of the educational space of the university / O. N. Bogomyagkova // Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. - 2013. - No. 1. - P. 60-67.
5. Eroshina D. A., Karandeeva A. V., Psychological safety of the educational environment as a condition for the adaptation of schoolchildren to the middle level of education; p. 382. https://phsreda.com/e-publications/e-publication-10216.pdf
6. Lizunova G. Yu. Taskina I. A. Formation of psychological safety of the educational environment 2023 https: // psychology. cifra.science/ archive/1-1-2023-october/ 10.18454/ psy.2023.1.1
7. Maslow A. Motivation and personality / A. Maslow. - St. Petersburg: Eurasia, 1999. - 478 p.
8. Mikhailova, E. Psychological well-being: the key to happiness and success, 2024. https://www.psy-77.ru/blog/psihologicheskoe-blagopoluchie-klyuch-k-schastyu-i-uspehu/
9. Pahalyan V.E. Development and psychological health. Preschool and school age / V.E. Pahalyan. - St. Petersburg: Piter, 2006. - 240 p.
10. Plotnikova E.E., Bystrova N.V., Lisina E.I. Pedagogical culture of parents as a component of the educational potential of the family // Problems of modern pedagogical education journal. 2018. No. 58-2. pp. 188-191.
11. Practical Psychology of Education: a textbook / edited by. - 4th ed. - St. Petersburg: Piter, 2007. - 592 p.
12. Prikhozhan A.M. Development of a model of psychological well-being of adolescents and young men // Psychology and School. 2010. No. 2. pp. 3–28.
13. Sidorenko E.V. Psychological safety of the educational environment, 2018. https://www.psy.su/feed/6769/
14. Tarasov S.V. Educational environment: concept, structure, typology / S.V. Tarasov // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. - 2011. - Vol. 3. - No. 3. - Pp. 133-138.

THE ROLE OF EDUCATION IN THE TRANSMISSION OF FOLKLORE: ETHNOLOGICAL AND INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVES

Carmen-Ionela Banţa
Assoc. Prof., PhD, University of Craiova
Carla-Alina Bratosin
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This article analyses the relationship between education, folklore and cultural identity from an interdisciplinary perspective. Starting from the premise that folklore is not a static residue of the past but a dynamic cultural discourse, the study argues that school participates actively in the selection, interpretation and institutional stabilization of vernacular heritage. The discussion brings together philological, anthropological, sociological and heritage-pedagogical approaches in order to explain how oral traditions become educational content and, at the same time, symbolic resources for identity formation. Particular attention is given to the transition from performance to text, to the role of manuals and curricular choices in canon formation, and to the impact of globalization and digital mediation on the circulation of folkloric forms. The article concludes that education can transform folklore into an identity vector only when it combines cultural valorisation with critical contextualisation, methodological plurality and ethical attention to local communities.*

Keywords: *folklore; education; cultural identity; oral tradition; cultural memory*

Introduction

In the context of contemporary cultural transformations, the relationship between education and folklore becomes a research problem that exceeds the limits of a simple concern for the conservation of heritage. School is one of the institutional spaces in which cultural memory is selected, organised and made intelligible for new generations. Folklore, often associated with the past, with rural life or with a supposedly stable national tradition, is therefore not only transmitted by education; it is also interpreted, reorganised and assigned value within an educational discourse that has its own norms, hierarchies and purposes.

The central problem of this study concerns the role played by education in configuring folklore as an identity vector. The working hypothesis is that school does not passively transmit traditions, but actively participates in the construction of the meanings through which folklore becomes relevant for collective belonging. Through syllabi, textbooks, classroom practices and cultural projects, education selects certain texts, genres and symbols, places them in explanatory frameworks and connects them to representations of community, nation, memory and cultural continuity.

Such a perspective requires moving beyond a purely descriptive view of folklore. The study of folkloric phenomena involves several levels of analysis: the philological level of verbal forms and variants; the anthropological level of performance and community practice; the sociological level of institutional mediation; and the pedagogical level of educational use. These levels do not cancel one another, but make visible the complexity of a cultural object that moves between orality and writing, between local practice and national canon, between lived memory and curricular representation.

In Romanian scholarly tradition, folklore has often been interpreted as an expression of national specificity and as a document of collective mentality. This direction had a decisive role in collecting, editing and preserving oral creations. Nevertheless, a contemporary approach must also examine the mechanisms through which some traditions are transformed into canonical materials, while others remain marginal. The educational use of folklore is thus inseparable from questions of selection, legitimacy and interpretation.

Folklore between Corpus, Performance and Cultural Memory

Defining folklore is an essential theoretical operation because it determines the object of analysis and the methods by which it can be interpreted. In the classical sense, folklore was associated with the oral creations of the people, with anonymity, collectivity, tradition and variation. These features remain important, but they are insufficient when folklore is analysed as a cultural discourse that circulates through institutions, archives, printed editions, schoolbooks and digital platforms.

The terminological moment inaugurated by William John Thoms through the proposal of the term folk-lore reveals a modern concern with recovering and conserving popular culture. In the nineteenth century, such recovery was frequently connected with the cultural construction of the nation. Oral poetry, tales, customs and beliefs were understood as traces of authenticity and as evidence of a collective spirit. The paradigm of collection and preservation created essential archives, but it also encouraged the idea that folklore exists mainly as a vestige of a disappearing world.[1]

Performance-oriented research has substantially changed this image. Folklore can no longer be understood exclusively as a fixed corpus of texts. It must also be analysed as situated communication, as verbal art performed in specific contexts and evaluated by a community. This shift is decisive for education: when school uses a ballad, a tale, a legend or a ritual text, it often receives it as a printed object, but the original mode of existence of that material is performative and relational. The educational interpretation must therefore reconstruct, at least partially, the context of use.[2]

From the perspective of cultural memory, folklore operates as a mechanism of symbolic stabilization. It organises collective experiences, transmits behavioural models and preserves representations of the world. Yet this stabilization is not natural or automatic. It takes place through processes of selection, recording, editing, archiving and teaching. When a folkloric text enters the textbook, it is no longer simply a local performance; it becomes a cultural sign authorised by educational institutions.

This transformation is not neutral. Through selection and canonisation, certain texts are raised to the status of exemplary representations of culture, whereas other forms remain peripheral. The ballad, the doina, the fairy tale or the legend may become school genres not only because they are aesthetically relevant, but also because they are compatible with a particular image of tradition. The canon therefore has both a preservative and a normative function.

Orality, Textualisation and the Folklore Canon

Literary folklore is formed at the intersection of orality and textuality. Orality does not merely designate the absence of writing; it is a specific mode of composition, memorisation and transmission. Formulaic structures, repetitions, rhythm, direct address and variation are not accidental features, but mechanisms that support performance and collective recognition. They show that meaning is produced not only by words, but also by voice, occasion, gesture and audience.

Textualisation introduces a different regime of existence. When a song, a ballad or a tale is collected and transcribed, it enters a system of stabilization that allows analysis, comparison and preservation. At the same time, textualisation separates the discourse from the moment of performance. The printed text loses part of its pragmatic force, while gaining the possibility of circulation in archives, anthologies and schoolbooks. This gain is accompanied by loss: the living relation between performer and audience becomes difficult to perceive.[3]

In Romanian culture, the collection and editing of folklore had an important identity stake. From the methodological concerns of Hasdeu and Densusianu to the syntheses of Mihai Pop and Pavel Ruxandoiu, folklore research contributed to the constitution of a national cultural archive. The school later transformed parts of this archive into educational content. In this way, research,

[1] William John Thoms, On the Proposed Word 'Folk-Lore', London, The Athenaeum, 1846.
[2] Dan Ben-Amos, "Toward a Definition of Folklore in Context", The Journal of American Folklore, vol. 84, no. 331, 1971, pp. 3-15; Richard Bauman, Verbal Art as Performance, Prospect Heights, Waveland Press, 1977.
[3] Ovidiu Bîrlea, *Metoda de cercetare a folclorului*, București, Editura pentru Literatură, 1969.

publication and pedagogy formed a circuit through which folklore became both object of knowledge and instrument of identity formation.[4]

The folklore canon has an ambivalent function. On the one hand, it gives students access to texts of aesthetic and symbolic value, stimulates cultural continuity and creates common interpretive references. On the other hand, it can simplify the diversity of vernacular culture by privileging a limited number of genres, regions or motifs. If selection is not problematised, the textbook may present tradition as homogeneous, stable and self-evident, although folklore is always variable, mediated and historically situated.[5]

For an article centred on education, the problem of the canon is decisive. The textbook is not a simple vehicle of transmission, but an instrument of symbolic ordering. It decides which genres are studied, which variants are considered representative and what kinds of questions are asked about the texts. For this reason, the educational treatment of folklore must combine textual analysis with reflection on the conditions under which a text becomes canonical.

Education as Cultural Mediation and Identity Formation

Education can be defined, in this context, as a process of cultural mediation. It mediates the relation between the symbolic heritage of a community and the new generations, transforming cultural inheritance into knowledge, values and interpretive competences. The school does not simply store tradition; it translates it into forms that can be taught, discussed and reinterpreted. In this process, folklore acquires pedagogical, aesthetic and identity functions.[6]

In formal education, folklore contributes to the development of reading competences, aesthetic sensitivity and the understanding of the relation between text, context and community. The fairy tale facilitates the analysis of narrative structures and symbolic oppositions; the ballad opens discussions about heroic models, sacrifice, justice and collective memory; the doina introduces students to forms of lyrical expression and emotional codification; legends and customs connect narrative with place, calendar and ritual practice.

The identity function of education should not be confused with the reproduction of nationalist cliches. To form identity does not mean to fix the student within a rigid image of tradition, but to provide tools for understanding how communities produce meaning and continuity. Folklore can support belonging only if it is presented as a dynamic field, open to variation, reinterpretation and dialogue with the present. Otherwise, it risks becoming a decorative emblem rather than an active cultural resource.

The teacher therefore becomes central. The teacher mediates between the folkloric text, its cultural context and the experience of students. He or she can transform the study of folklore into an exercise in critical reading, cultural empathy and methodological reflection. This requires going beyond the memorisation of definitions and classifications. Students should be encouraged to ask who performs a text, in what situation, for what audience, with what function and under what institutional conditions it reaches the classroom.

School textbooks have a special role in this economy of transmission. They establish an order of reading, propose fragments, offer questions and fix possible interpretations. At the same time, textbooks can either close or open the horizon of meaning. A closed approach reduces folklore to a list of species and features; an open approach connects the text to performance, regional variation, social function, memory and identity. The educational value of folklore depends largely on this choice.

[4] Bogdan Petriceicu Hasdeu, *Obiceiele juridice ale poporului român*, București, Tipografia Academiei Române, 1878/1879; Ovid Densușianu, *Folklorul. Cum trebuie înțeles*, București, Socec, 1910; Mihai Pop, Mihai, Pavel Ruxăndoiu, *Folclor literar românesc,* București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976

[5] Regina Bendix, In Search of Authenticity: The Formation of Folklore Studies, Madison, University of Wisconsin Press, 1997.

[6] The source project treats school as a main space of cultural mediation in which traditions are selected and reinterpreted.

Interdisciplinary Perspectives: Anthropology, Sociology and Heritage Pedagogy

An interdisciplinary approach helps avoid several common simplifications. Philology offers tools for the analysis of texts, variants, genres and intertextual relations. Cultural anthropology brings attention to performance, ritual, everyday practice and local systems of meaning. Sociology of culture examines the institutions that legitimise, distribute and transform cultural forms. Heritage pedagogy explores methods through which students can become active participants in the interpretation of cultural inheritance. The core of this idea aligns perfectly with the performance theory developed by Richard Bauman in his work *Story, Performance, and Event*[7]. Bauman demonstrated that an oral narrative cannot be understood merely as an isolated 'text' (a philological object), but must be analyzed as a living social and cultural event (an anthropological object).

From an anthropological point of view, folklore is inseparable from the communities that perform it. The same creation may have different meanings depending on the moment, place, audience and ritual context. This observation is especially important in the classroom. A ballad or a custom cannot be fully understood if it is treated only as an autonomous literary text. Its meaning emerges from a network of gestures, roles, expectations and community values.

From a sociological perspective, folklore is shaped by institutions. Archives decide what is preserved; researchers decide how material is described; editors decide how it is published; textbooks decide what is learned; festivals and cultural policies decide what is celebrated publicly. Education is part of this institutional chain. It does not merely receive folklore from the past, but contributes to its public authority and to its transformation into a recognised cultural resource.

Heritage pedagogy offers an important applied direction. Instead of an education based exclusively on the reproduction of information, it proposes active contact with heritage: local research, interviews, documentation of customs, comparative analysis of variants and digital archiving. Such practices can make students understand that tradition is not an abstract possession, but a set of practices connected to persons, places, narratives and responsibilities. This applied direction of heritage pedagogy finds an ideal national case study in Ion Ghinoiu's seminal volume, *Sărbători și obiceiuri românești*.[8] Rather than presenting traditions as static, abstract concepts, Ghinoiu's work treats the Romanian folk calendar as a dynamic system of living practices deeply tethered to specific persons, geographic spaces, and communal responsibilities. Because his ethnographic findings are rooted in extensive field research, local interviews, and regional variations, this text can easily transcend passive classroom memorization. By utilizing Ghinoiu's rich documentation as a primary source, educators can encourage students to engage in comparative analyses of local customs, conduct modern field interviews, and participate in digital archiving, thus transforming folklore into an active, critical exploration of cultural in heritance.

This model also has a critical value. It helps students observe that cultural identity is not a natural given, but a process of symbolic construction. Belonging is formed through language, memory, ritual, narrative and institutional recognition. At the same time, critical pedagogy prevents the idealisation of tradition. Folklore must be valued, but it must also be analysed in relation to power, exclusion, gender roles, regional hierarchies and the historical conditions of its transmission.[9]

Folklore in Contemporaneity: Globalisation and Digital Mediation

Contemporary society requires a fundamental reconsideration of the way folklore circulates. Traditions are no longer transmitted exclusively in small, localized community spaces; instead, they are actively reconfigured through television, streaming platforms, social networks, festivals, and cultural industries. This transition does not mean that folklore disappears; rather, it radically changes its modes of visibility and circulation. This contemporary shift finds a robust theoretical framework in *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction*. As Blank demonstrates, digital environments do not erase folklore, but rather create new, resilient forms of

[7] Richard Bauman, Story, *Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
[8] Ion Ghinoiu, *Sărbători și obiceiuri românești*, București, Editura Elion, 2002, pp.45-48.
[9] Eric Hobsbawm and Terence Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

vernacular expression. However, as folklore migrates to these highly visual and networked environments, it continuously negotiates a dual reality: it gains massive global reach, but it also faces severe forms of cultural decontextualization.[10]

Globalisation can produce cultural uniformity, but it can also intensify the need for identity recovery. In the face of global cultural flows, communities may reactivate traditions as markers of difference and continuity. Education has a strategic role in this process because it can distinguish between meaningful recontextualisation and superficial consumption. It can show students that the contemporary use of folklore is neither automatically authentic nor automatically false; it must be analysed in relation to context, intention and mediation.

Digital education can contribute to this reconfiguration. Students can build local archives, compare recordings, analyse regional variations, document customs and discuss the manner in which traditions are represented online. Digital tools can therefore extend access to heritage and encourage participatory research. However, they also require methodological caution: the ease of circulation can obscure the ethical relation with informants and communities.

New media intensify the risk of simplification. Folkloric fragments may be detached from context, commercialised, aestheticised or used as identity symbols without analysis. Here the educational role becomes essential. School can cultivate a critical digital literacy of folklore, helping students ask where a fragment comes from, who presents it, what is omitted, how it is framed and what kind of identity it constructs. Such questions are indispensable in an age of accelerated symbolic circulation.[11]

In the contemporary context, identity continuity does not imply the mechanical repetition of the past. It requires the ability to reinterpret inherited symbols in relation to present problems. Folklore remains relevant when it is not reduced to nostalgia, but placed in dialogue with migration, intercultural contact, digital communication and the plural identities of contemporary students. Education can create this dialogue if it treats heritage as a living field of negotiation.

Methodological Implications for Literary Education

The methodological consequences of this perspective are multiple. First, teaching folklore should begin from the distinction between text and performance. A printed version must be read as a trace of an event, not as the entire event itself. Students can be invited to identify marks of oral composition, formulas, repetitions, direct addresses and rhythmical patterns, but also to ask how these elements functioned in performance.

Second, the study of folklore should include the comparison of variants. Variation is not a defect of transmission, but a principle of oral creativity. By comparing versions of a tale, a ballad or a custom, students can understand how communities adapt inherited forms to local contexts. This practice also prevents the idea that there is a single correct version of tradition.

Third, folklore should be connected to local research whenever possible. Interviews with community members, documentation of calendar customs or analysis of family narratives can transform students from passive receivers into active interpreters. Yet such projects must be accompanied by basic ethical rules: informants should be respected; local practices should not be exoticised and collected materials should not be detached from the persons and communities that keep them alive.

Fourth, literary education should integrate the relation between folklore and cultivated literature. Romanian literary culture offers numerous examples in which folkloric motifs are resemanticised within authored texts. The comparison between oral tradition and literary rewriting can help students understand canon formation, intertextuality and the transformation of cultural

[10] Trevor J. Blank, ed. *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction*, Logan, Utah State University Press, 2012, pp. 6-11.

[11] Robert Glenn Howard, *Digital Jesus: The Making of a New Christian Fundamentalist Community on the Internet,* New York, New York University Press, 2011, pp.89-105

memory. This is particularly useful because it prevents the separation of folklore from the wider literary system.[12]

Fifth, assessment should move beyond the memorisation of definitions and classifications. Students may be evaluated through portfolios, comparative analyses, local documentation projects, interpretive essays and digital presentations. Such forms of assessment are better suited to the identity and methodological dimensions of folklore because they require interpretation, contextualisation and reflective judgement.

Finally, teaching folklore should include reflection on language. Archaisms, regionalisms, fixed formulas, repetitions and rhythmical structures are not mere obstacles to comprehension; they are signs of cultural memory and expressive organisation. When students learn to read these features, they also learn to recognise the historicity and diversity of language itself.

Ethical and Curricular Considerations

A final methodological issue concerns the ethical use of folklore in school. When oral traditions are brought into the classroom, they should not be treated as anonymous objects detached from the people who preserve and perform them. Even when a text is already printed in an anthology, the teacher can explain that every folkloric item has a history of collection, editing and circulation. This helps students understand that heritage is not simply available for consumption, but belongs to networks of memory, responsibility and recognition.[13]

The ethical dimension is especially important in local research projects. Students may be encouraged to interview family members or community participants, but they should also learn to ask permission, to record information accurately and to avoid presenting local practices as exotic curiosities. Such rules do not complicate pedagogy unnecessarily; on the contrary, they make the educational process more rigorous and more respectful. Folklore becomes formative when it teaches students how to relate to cultural difference with attention and care.

Another curricular issue concerns the balance between national heritage and regional diversity. A national canon is useful because it offers common references and enables communication across generations. However, it becomes problematic when it erases local variants or treats them as deviations from an official model. The curriculum should therefore include both canonical texts and opportunities for students to discover regional, family or minority traditions. This plural perspective strengthens identity because it shows that cultural belonging is complex, layered and dialogic.[14]

Finally, the educational use of folklore must remain attentive to the language of authenticity. Terms such as authentic, popular, archaic, traditional and representative should not be used as self-evident labels. They should be discussed as concepts that depend on selection, mediation and institutional validation. When students understand this, they no longer receive tradition passively, but become capable of analysing the cultural mechanisms through which a community narrates itself.

A practical curricular model may be organised around three complementary moments: contextualisation, interpretation and recontextualisation. Contextualisation asks students to identify the social situation of the text or practice: who speaks, who listens, on what occasion and with what function. Interpretation focuses on images, motifs, narrative structures and linguistic features. Recontextualisation invites students to reflect on the present life of the same symbol, asking how it circulates in literature, media, family memory or local public culture.

Such a model avoids the two extremes that often affect the school treatment of folklore. The first extreme is antiquarianism, in which tradition is admired as a relic but not connected to contemporary experience. The second is presentism, in which inherited forms are detached from their historical depth and used only as flexible symbols. A balanced pedagogy should show that folklore

[12] Gerard Genette, Palimpsestes. La littérature au second degré, Paris, Éditions du Seuil, 1982, pp.11-25

[13] Mihai Pop, *Îndreptar pentru culegerea folclorului*, București, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, 1967, pp.15-32

[14] John Guillory, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formatio*n, Chicago, The University of Chicago Press, 1993, pp.19 38; Guillory's sociological critique of the school curriculum provides the theoretical foundations for examining the ideological tensions between a homogeneous national archive and living regional diversity.

is both historical and contemporary, both inherited and reinterpreted, both local and capable of wider cultural circulation.

The classroom can also become a space for comparing different regimes of authority. A manuscript notes, a printed anthology, a textbook fragment, an audio recording and an online video do not transmit folklore in the same way. Each medium frames the material differently and creates different expectations of authenticity. By comparing such supports, students can understand that cultural meaning is shaped not only by content, but also by the material and institutional form through which content is transmitted.

This comparative work is particularly useful for avoiding simplistic identity narratives. Students can see that a single motif may belong to several cultural areas, that a genre may circulate across languages and that local variants often complicate national classifications. Identity is not weakened by such complexity. On the contrary, it becomes more mature, because it is able to recognise historical contact, translation, borrowing and adaptation as normal features of cultural life.

For this reason, folklore education should be linked to intercultural education. The comparison of tales, songs, ritual formulas or calendar customs from different communities can reveal both shared symbolic structures and specific historical meanings. Students learn that cultural difference is not an obstacle to understanding, but a field of interpretation. In this sense, folklore can support a form of identity that is rooted without being closed, attached to memory without rejecting dialogue.

Conclusions

The analysis has shown that the role of education in configuring folklore as an identity vector cannot be reduced to the transmission of a predefined heritage. Education selects, frames, interprets and legitimises folkloric materials. Through these operations, it transforms vernacular practices into cultural knowledge and symbolic resources for belonging. This process is necessary, but it must be accompanied by critical awareness, because every act of selection produces visibility for some forms and marginality for others.

Folklore should therefore be understood as a dynamic discourse situated between performance, memory and institution. It is rooted in community practices, but it becomes a stable cultural reference through collection, textualisation, archiving, publication and teaching. The school participates in this chain of mediation and has the responsibility to make the process transparent. Students should understand not only what folklore is, but also how it becomes representative and why certain forms are considered meaningful for identity.

The interdisciplinary perspective proposed in this article is essential precisely because no single discipline can fully explain the phenomenon. Philology clarifies textual and generic structures; anthropology reconstructs performance and context; sociology analyses institutions and canonisation; heritage pedagogy develops participatory and ethical methods of learning. Together, these approaches make it possible to study folklore as both aesthetic form and social practice.

In a globalised and digitalised world, the educational relevance of folklore depends on the balance between valorisation and critical distance. If folklore is treated only as a museum object, it loses its formative potential. If it is used only as an identity emblem, it risks ideological simplification. But if it is taught as a living, variable and mediated cultural discourse, it can help students understand continuity, difference, memory and belonging. In this sense, education does not merely preserve folklore; it reconfigures it as a responsible and reflective identity vector.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bauman, Richard, *Verbal Art as Performance*, Prospect Heights, Waveland Press, 1977.
2. Bauman, Richard, *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
3. Ben-Amos, Dan, "Toward a Definition of Folklore in Context", *The Journal of American Folklore*, vol. 84, nr. 331, 1971, pp. 3-15.
4. Bendix, Regina, *In Search of Authenticity: The Formation of Folklore Studies*, Madison, University of Wisconsin Press, 1997.
5. Bîrlea, Ovidiu, *Metoda de cercetare a folclorului*, București, Editura pentru Literatură, 1969.
6. Blank, Trevor J. (ed.), *Folk Culture in the Digital Age: The Emergent Dynamics of Human Interaction*, Logan, Utah State University Press, 2012.
7. Densușianu, Ovid, *Folklorul. Cum trebuie înțeles*, București, Socec, 1910.
8. Genette, Gérard, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.
9. Ghinoiu, Ion, *Sărbători și obiceiuri românești*, București, Editura Elion, 2002.
10. Guillory, John, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago, The University of Chicago Press, 1993.
11. Hasdeu, Bogdan Petriceicu, *Obiceiele juridice ale poporului român*, București, Tipografia Academiei Române, 1878/1879.
12. Hobsbawm, Eric; Ranger, Terence (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
13. Howard, Robert Glenn, *Digital Jesus: The Making of a New Christian Fundamentalist Community on the Internet*, New York, New York University Press, 2011.
14. Pop, Mihai, *Îndreptar pentru culegerea folclorului*, București, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, 1967.
15. Pop, Mihai; Ruxăndoiu, Pavel, *Folclor literar românesc*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRACTICAL INTELLIGENCE AND INTELLIGENCE QUOTIENT (IQ) IN AN EDUCATIONAL CONTEXT

Emilia Lapoșina
Lecturer, PhD, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *Traditional educational systems are predominantly designed to develop and evaluate analytical (academic) intelligence, which is typically measured through standardized Intelligence Quotient (IQ) tests. However, the adaptive success of pupils and students, both within educational institutions and during their subsequent transition into the labor market, is heavily influenced by an alternative form of cognition: practical intelligence. Grounded in the theories of Robert Sternberg and Richard Wagner, this article analyzes the discrepancy between declarative (explicit) knowledge and tacit (non-declarative) knowledge, highlighting how the latter serves as a critical predictor of real-world performance. The paper explores the three dimensions of tacit knowledge applied within education: the self-management of cognitive resources, leading and influencing others in group dynamics, and the efficient completion of complex tasks. Furthermore, the study addresses the "illusion of competence" that frequently affects individuals with high IQs who lack practical intelligence, while also providing a critical perspective on the measurement limitations of this construct. The conclusions emphasize the necessity of reshaping pedagogical strategies by integrating cognitive apprenticeship and ill-structured problems, aiming to better prepare graduates for the multifaceted demands of contemporary society.*

Keywords: *practical intelligence; academic IQ; tacit knowledge; school adaptation; professional success.*

Prezentul articol își propune să analizeze rolul și impactul inteligenței practice în antiteză cu IQ-ul academic, concentrându-se pe mecanismele prin care cunoașterea tacită influențează parcursul educațional al elevilor și studenților. Prin corelarea abordărilor teoretice clasice cu cerințele pragmatice ale mediului școlar actual, lucrarea investighează nu doar modul în care aceste inteligențe non-academice se intersectează, ci și modul în care ele pot fi evaluate și cultivate pentru a asigura o tranziție eficientă a tinerilor de pe băncile școlii direct în complexitatea vieții reale.

Inteligența practică, componentă centrală a teoriei triarhice a inteligenței formulate de Robert Sternberg, reprezintă capacitatea de adaptare, formare și selecție a mediilor din viața reală. Spre deosebire de inteligența academică (analitică), ea funcționează ca un ghid de supraviețuire și succes în activitățile cotidiene și profesionale [3,4,5].

Conform lui Sternberg, inteligența practică se manifestă prin trei procese comportamentale principale: ***adaptarea*** **-** modificarea propriului comportament pentru a se potrivi mediului actual; ***modelarea*** **- s**chimbarea activă a mediului din jur pentru ca acesta să corespundă nevoilor sau abilităților proprii; ***selecția*** **-** părăsirea unui mediu complet nefavorabil și alegerea unei alternative mai bune atunci când adaptarea sau modelarea eșuează.

Studiile din anii 2000 (Sternberg, Berg, Wagner) arată că performanța practică se bazează pe asimilarea de cunoștințe implicite. Acestea au caracteristici specifice:

- **Sunt procedurale:** Sunt cunoștințe de tipul „știu cum să acționez", nu doar „știu ce reprezintă" un fenomen.
- **Se obțin fără ajutor direct:** Nu sunt predate la școală sau în manuale, ci sunt deduse direct din experiența cotidiană.
- **Sunt strâns legate de scop:** Au o valoare utilitară imediată pentru individ, ajutându-l să își atingă obiectivele personale sau de carieră [3,4,7,8].

Inteligența Practică vs. Inteligența Academică

Natura problemelor abordate de cele două tipuri de inteligență este complet diferită:

Caracteristica problemei	Inteligența Academică (Analitică)	Inteligența Practică
Formulare	*Clar definită de profesori sau teste*	*Neclară, necesită identificare*
Informații disponibile	*Toate datele necesare sunt oferite*	*Date incomplete, adesea ambigue*
Soluții posibile	*O singură soluție corectă*	*Soluții multiple, cu avantaje și dezavantaje*
Context	*Rupt de experiența de viață*	*Direct ancorat în viața cotidiană*
Interes	*Adesea lipsit de o miză personală*	*Interes personal direct și imediat*

Inteligența emoțională și socială, deși sunt concepte non-academice distincte, ele se intersectează puternic în practică: *inteligența socială* vizează înțelegerea și relaționarea cu ceilalți; *inteligența emoțională* se concentrează pe gestionarea stărilor afective proprii și ale celor din jur; *inteligența practică* integrează aceste abilități pentru a obține rezultate concrete (de exemplu, utilizarea tactului social pentru a negocia un contract sau a aplana un conflict de muncă).

Extinderea acestor idei evidențiază modul în care inteligențele non-academice (practică, socială și emoțională) trec de la teorii abstracte la instrumente concrete de navigare prin complexitatea vieții de zi cu zi.

Cercetările lui Jones și Day (1997) demonstrează că inteligența practică, socială și emoțională nu sunt simple trăsături de personalitate, ci ***sisteme cognitive avansate***. Ele împart trei piloni fundamentali: *interesul pentru cunoașterea declarativă (explicită) și procedurală (implicită)* – abilitatea de a deține atât regulile teoretice („ce știm"), cât și capacitatea de a le transforma în acțiune fluidă („cum acționăm"); *aptitudinile flexibile/dinamice de recuperare a cunoștințelor* – capacitatea de a extrage rapid și adaptabil schemele mentale potrivite din memoria pe termen lung, în funcție de schimbările instantanee din mediu; *rezolvarea problemelor cu soluții multiple (slab structurate)* – abilitatea de a naviga și de a găsi răspunsuri eficiente în situații din viața reală care nu au o singură interpretare sau rezolvare corectă [2].

Nucleul diferențierii și aplicării acestor inteligențe se află în cunoașterea tacită (nedeclarativă). Aceasta este structurată pe trei paliere esențiale: *autogestionarea* – controlul propriilor emoții (stres, anxietate) și organizarea eficientă a resurselor personale (timp, priorități) fără control extern; *conducerea altora* – influențarea și coordonarea oamenilor prin înțelegerea relațiilor de putere din grup (social) și a motivațiilor lor ascunse (empatie tactică); *finalizarea eficientă a activităților* – orientarea strictă spre rezultat prin navigarea regulilor sistemului și selectarea sarcinilor care aduc cel mai mare randament.

Deși par similare, diferențele dintre inteligența emoțională și cea socială devin evidente tocmai când analizăm cele trei categorii de mai sus: ***în autogestionare -*** inteligența emoțională se axează pe *starea internă* (cum îmi controlez impulsul de a țipa când sunt stresat). Inteligența socială se axează pe *imaginea publică* (cum îmi maschez stresul pentru a păstra statutul sau respectul în fața grupului); ***în conducerea altora -*** inteligența emoțională caută *conectarea afectivă* și suportul (crearea unui climat de siguranță psihologică). Inteligența socială caută *manipularea constructivă a contextului politic* (crearea de alianțe strategice, negocierea de beneficii); ***în finalizarea sarcinilor -*** o persoană cu inteligență emoțională ridicată va menține moralul echipei ridicat pe parcursul proiectului. O persoană cu inteligență socială (și practică) ridicată va ști exact la ușa cărui departament să bată pentru a debloca bugetul necesar finalizării proiectului [2].

Toate aceste perspective (Sternberg, Wagner, Jones, Day) converg spre ideea că succesul în lumea reală nu este asigurat de acumularea de cunoștințe teoretice academice (IQ), ci de **capacitatea fluidă**

de a citi contextul (social și emoțional) și de a acționa strategic (practic) pe baza unui bagaj de cunoștințe pe care viața ni-l oferă fără manual.

Pentru a înțelege exact cum se aplică și se evaluează aceste concepte în realitate, vom detalia cele două direcții majore: **cum se măsoară cunoașterea tacită** prin metodele create de Sternberg și Wagner și **cum funcționează acest tip de inteligență în performanța profesională și educație**.

Sistemul de învățământ tradițional este conceput aproape exclusiv pentru a dezvolta și evalua inteligența academică (analitică) — bazată pe memorare, logică abstractă și teste cu răspuns unic.Totuși, elevii și studenții au nevoie critică de o formă de inteligență complementară: inteligența practică, o resursă esențială atât pentru a supraviețui, cât și pentru a performa optim în cadrul sistemului [2,3,6].

Această dinamică aplicată acționează pe două dimensiuni majore, de la gestionarea micro-contextului școlar actual până la macro-integrarea socio-profesională viitoare:

INTELIGENȚA PRACTICĂ ÎN EDUCAȚIE

▼	▼
Succesul Academic (În Sistem)	*Tranziția spre Viață (Post-Școală)*
• *Descifrarea profesorilor*	• *Transformarea teoriei în bani*
• *Gestionarea eșecului și a notei*	• *Abilități de networking*
• *Gestionarea timpului de examen*	• *Adaptarea la primul job*
• *Formarea grupurilor de studiu*	

În viața școlară de zi cu zi, inteligența practică se traduce prin abilități concrete de adaptare la cerințele evaluate, remarcându-se prin două comportamente de bază:

„Descifrarea" profesorilor - Elevii cu inteligență practică ridicată înțeleg rapid ce apreciază un profesor (de exemplu: originalitatea vs. reproducerea exactă a cursului). Ei își adaptează strategic modul de prezentare a subiectului pentru a obține o notă mai mare, optimizând efortul depus.

Gestionarea eșecului - În timp ce un elev strict academic poate fi devastat emoțional de o notă proastă din cauza lipsei de autogestionare, cel cu inteligență practică și emoțională analizează rapid situația. El își controlează frustrarea și găsește o strategie imediată de redresare (de exemplu, solicitarea unei examinări suplimentare sau calibrarea tehnicii de învățare).

Managementul resurselor imediate - Aceasta include gestionarea riguroasă a timpului în timpul examenelor tensionate și abilitatea de a forma grupuri de studiu eficiente pentru a simplifica procesul de învățare.

Scepticii susțin că inteligența practică nu este un construct psihologic complet independent, ci mai degrabă o manifestare contextuală a inteligenței generale (*g* / IQ) combinate cu anumite trăsături de personalitate din modelul Big Five (în special *Conștiinciozitatea* pentru finalizarea sarcinilor și *Stabilitatea Emoțională* pentru autogestionare).

Spre deosebire de IQ, care este un predictor general aplicabil în aproape orice domeniu, inteligența practică este înalt contextualizată. Un individ poate manifesta o cunoaștere tacită excepțională în managementul politic al unei corporații, dar poate fi complet neajutorat și lipsit de resurse adaptative într-un context de supraviețuire fizică sau într-un mediu tehnic străin.

Analiza disocierii dintre un IQ academic ridicat și o inteligență practică deficitară — fenomen care explică de ce mulți indivizi cu performanțe școlare sau academice strălucite eșuează lamentabil în carieră sau în management.

Persoanele cu un IQ academic foarte ridicat suferă adesea de o „iluzie de competență" în viața reală. Ei presupun că, dacă înțeleg un concept teoretic (de exemplu, teoria managementului), vor ști automat cum să îl aplice.

Persoana cu un înalt nivel de inteligență analitică tinde să creadă în mod eronat că simpla înțelegere teoretică a unui sistem (de exemplu, a citi trei cărți de leadership) este echivalentă cu abilitatea de a conduce oameni în mod eficient. În realitate, în absența cunoașterii tacite (a ști cum să te conduci pe tine, cum să-i conduci pe alții și cum să finalizezi o sarcină), acești indivizi devin rigizi,

ignoră semnalele emoționale și sociale din jur și nu reușesc să gestioneze eficient problemele slab structurate ale vieții cotidiene.

Spre deosebire de inteligența academică (analitică), ce se dezvoltă liniar prin instruire formală, curricula școlară și internalizarea cunoștințelor declarative, inteligența practică are o geneză profund **experiențială și implicită**. Ea nu se predă, ci se „absoarbe" din interacțiunea directă cu mediul.

Sternberg și Wagner au demonstrat că diferența majoră dintre un novice și un expert într-un domeniu nu constă în volumul de fapte memorate (cunoaștere declarativă), ci în structura cunoașterii tacite.

Procesul se fundamentează pe două mecanisme psihologice majore: **ucenicia cognitivă -** reprezintă modelarea comportamentală prin observație fină. Individul nu memorează definiții, ci observă cum un expert (un manager, un mentor, un medic primar) navighează prin crize, cum își calibrează tonul și cum gestionează conflictele mocnite. Învățarea are loc prin captarea acelor nuanțe fine care nu sunt scrise în niciun manual; **sistemul autoreglat de tip „Dacă... atunci..."**

Cunoașterea tacită se rafinează prin corectarea automată a erorilor în timp real. Fiecare eșec cotidian este stocat sub forma unei instrucțiuni procedurale internalizate. De exemplu: *„Dacă aplic o strategie autoritară (Dacă) în fața unei echipe demotivate în contextul unui termen limită strâns (Context), atunci voi genera rezistență și sabotaj pasiv (Rezultat)"*. Prin acest algoritm mental empiric, individul își ajustează comportamentele viitoare, devenind din ce în ce mai adaptat.

În realitate, lipsa cunoașterii tacite îi face ineficienți în rezolvarea problemelor slab structurate, deoarece nu pot gestiona factorul uman (emoțiile și dinamica socială).

Cercetările coordonate de Sternberg și Wagner demonstrează că diferența fundamentală dintre un novice și un expert într-un domeniu aplicat nu rezidă în volumul de date teoretice deținute, ci în **structura și flexibilitatea cunoașterii tacite**.

ANATOMIA DECIZIEI ÎN TIMP REAL

▼ NOVICELE	▼ EXPERTUL
• Gândire rigidă, algoritmică	• Recunoaștere de tipare
• Aplică manualul pas cu pas	• Abordare euristică, flexibilă
• Se blochează la ambiguitate	• Soluții adaptate la context

Novicele operează exclusiv cu reguli rigide și abstracte. În fața unei probleme atipice, slab structurate, unde datele sunt incomplete sau contradictorii, novicele tinde să se blocheze deoarece realitatea nu se aliniază cu „șablonul standard".

Expertul, în schimb, folosește mecanisme de **recunoaștere a tiparelor (pattern recognition)**. Datorită unui bagaj uriaș de cunoaștere nedeclarativă, el citește instantaneu configurația unei situații complexe (o negociere tensionată, o defecțiune tehnică, o criză de personal) și activează o soluție euristică, flexibilă, adaptată perfect contextului specific. Expertul nu caută „soluția perfectă din carte", ci soluția optimă pentru acel moment.

În mod tradițional, succesul cognitiv și potențialul uman au fost evaluate aproape exclusiv prin prisma inteligenței academice sau analitice. Măsurat cu ajutorul testelor psihometrice standardizate, coeficientul de inteligență (IQ) a funcționat decenii la rând ca predictorul suprem al performanței școlare și profesionale. Cu toate acestea, realitatea cotidiană și mediul educațional demonstrează frecvent existența unei discrepanțe majore: indivizi cu performanțe școlare excepționale eșuează adesea în gestionarea problemelor din viața reală, în timp ce elevi cu rezultate academice mediocre manifestă o capacitate uimitoare de adaptare și succes în contexte aplicate[8].

Inteligența nu este un construct monolitic. În timp ce școala măsoară cunoștințele declarative și analitice, viața reală și succesul profesional sunt dictate de cunoașterea nedeclarativă (tacită). Aceasta din urmă colectează date din spectrul emoțional și social, le trece prin filtrul flexibilității cognitive și le transformă, prin adaptare, modelare sau selecție, în rezultate practice.

„În concluzie, redefinirea succesului individual în ecuația modernă a psihologiei cognitive obligă la o depășire a barierelor impuse de evaluările academice tradiționale. Cercetările fundamentate de Sternberg, Wagner, Jones și Day demonstrează că performanța în contexte aplicate nu este o simplă derivată a coeficientului de inteligență (IQ), ci rezultatul unei intersecții dinamice între inteligența practică, socială și emoțională.

Nucleul acestei sinergii îl reprezintă cunoașterea tacită (nedeclarativă) – acel ghid procedural asimilat implicit, fără instruire directă, care îi permite individului să navigheze prin ambiguitatea situațiilor reale. Fie că se manifestă prin autogestionare reflexivă, prin conducerea strategică a celorlalți sau prin eficiența pragmatică în finalizarea sarcinilor, inteligența practică transformă potențialul cognitiv abstract în succes adaptativ real. Astfel, competența de a descifra și modela mediul înconjurător rămâne adevărata măsură a inteligenței umane în funcțiune.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Berg, C. A.** (2000). Practical intelligence and aging. În R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 328–340). Cambridge University Press.
2. **Jones, K., & Day, J. D.** (1997). Discrimination of two aspects of practical intelligence: Social and nonsocial. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 482–491.
3. **Sternberg, R. J.** (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
4. **Sternberg, R. J.** (1997). *Successful intelligence*. Plume. *(Sintetizarea adaptării la mediu prin cele trei mecanisme: adaptare, modelare, selecție).*
5. **Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., Snook, S. A., & Grigorenko, E. L.** (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge University Press.
6. **Wagner, R. K.** (2000). Practical intelligence. În R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 380–395). Cambridge University Press.
7. **Wagner, R. K., & Sternberg, R. J.** (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, *49*(2), 436–458.
8. **Wagner, R. K., & Sternberg, R. J.** (1986). Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. În R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (pp. 51–83). Cambridge University Press

STUDENT BURNOUT: FORMS OF MANIFESTATION AND ITS IMPACT ON SCHOOL ADJUSTMENT

Valeria Pascaru-Goncear
Lecturer, PhD, Moldova State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *School burnout is an emerging issue in contemporary education, associated with increasing academic demands, growing competitiveness, and students' difficulties in effectively managing school-related stress. The phenomenon is characterized by emotional exhaustion, decreased motivation for learning, the development of negative attitudes toward school, and a reduced sense of personal efficacy. The purpose of this article is to analyze school burnout from the perspective of its forms of manifestation and its impact on students' school adjustment. A review of the relevant literature highlights the multidimensional nature of the phenomenon and its influence on academic performance, mental health, and students' social relationships. Furthermore, the article discusses the psychopedagogical implications of school burnout and presents intervention strategies aimed at preventing and reducing its negative effects.*

Keywords: *academic stress, forms of manifestation; psychopedagogical intervention; school adjustment; school burnout.*

În ultimele decenii, preocupările privind sănătatea mintală a copiilor și adolescenților au devenit tot mai prezente în cercetarea psihologică și educațională. Transformările sociale, economice și tehnologice au modificat profund experiența școlară a elevilor, generând atât oportunități de dezvoltare, cât și noi surse de presiune și stres. În prezent, succesul școlar este asociat nu doar cu acumularea de cunoștințe, ci și cu obținerea unor performanțe academice înalte, participarea la activități extracurriculare și adaptarea continuă la cerințe educaționale tot mai complexe.

Aceste schimbări au determinat creșterea interesului cercetătorilor pentru identificarea factorilor care influențează bunăstarea elevilor și capacitatea acestora de a face față solicitărilor mediului școlar. În acest context, burnout-ul școlar s-a impus ca una dintre cele mai importante problematici psihopedagogice ale ultimilor ani. Deși inițial conceptul de burnout a fost utilizat pentru a descrie epuizarea profesională, cercetările recente demonstrează că manifestări similare pot fi observate și în rândul elevilor, pentru care activitatea școlară reprezintă principala sursă de solicitare și responsabilitate.

Organizația Mondială a Sănătății (WHO, 2023) atrage atenția asupra creșterii prevalenței problemelor emoționale și comportamentale în rândul copiilor și adolescenților. Printre factorii care contribuie la această situație se numără presiunea academică excesivă, anxietatea de performanță, teama de eșec și dificultățile de adaptare la cerințele școlare. În același timp, rapoartele OECD (2021) evidențiază faptul că bunăstarea elevilor constituie un predictor important al succesului școlar, iar deteriorarea acesteia poate afecta semnificativ procesul educațional.

Burnout-ul școlar nu reprezintă doar o reacție temporară la stres, ci un proces complex de epuizare progresivă a resurselor emoționale, cognitive și comportamentale ale elevului. În lipsa unor măsuri de prevenție și intervenție, acest fenomen poate conduce la diminuarea performanțelor academice, reducerea motivației pentru învățare, deteriorarea relațiilor sociale și apariția unor dificultăți de sănătate mintală.

Scopul prezentului articol este de a analiza burnout-ul școlar din perspectiva factorilor determinanți, a formelor de manifestare și a impactului asupra adaptării școlare, evidențiind totodată principalele direcții de intervenție psihopedagogică.

Conceptul de burnout a fost introdus de Freudenberger (1974), care a observat că persoanele implicate în activități profesionale solicitante dezvoltă treptat stări de epuizare fizică și emoțională. Autorul a descris burnout-ul ca pe un proces de consumare progresivă a energiei psihice și emoționale, însoțit de diminuarea motivației și eficienței profesionale.

Ulterior, contribuțiile lui Maslach și colaboratorilor săi au avut un rol decisiv în dezvoltarea cadrului conceptual al fenomenului. Potrivit modelului elaborat de Maslach, burnout-ul este alcătuit din trei componente fundamentale: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea sentimentului de realizare personală. Epuizarea emoțională reprezintă sentimentul de consumare a resurselor afective și psihice; depersonalizarea reflectă dezvoltarea unor atitudini negative și distante față de activitate, iar reducerea realizării personale se referă la percepția scăderii competenței și eficienței proprii.

Aplicarea conceptului în mediul educațional a fost facilitată de cercetările realizate de Schaufeli și colaboratorii săi (2002), care au argumentat că activitatea elevului poate fi comparată cu activitatea profesională. Elevii trebuie să îndeplinească sarcini complexe, să respecte termene, să participe la evaluări și să facă față unor exigențe constante, aspecte care pot genera niveluri ridicate de stres și suprasolicitare.

Una dintre cele mai influente abordări contemporane aparține cercetătoarei finlandeze Katariina Salmela-Aro, care definește burnout-ul școlar prin trei dimensiuni esențiale: epuizarea determinată de solicitările academice, dezvoltarea unei atitudini cinice față de școală și sentimentul de inadecvare academică. Potrivit autoarei, burnout-ul școlar apare atunci când solicitările educaționale depășesc capacitatea elevului de adaptare și gestionare a acestora.

Această perspectivă este susținută și de modelul cerințelor și resurselor (Job Demands–Resources Model), elaborat de Bakker și Demerouti (2007). Conform acestui model, burnout-ul apare în situațiile în care cerințele mediului depășesc resursele disponibile ale individului. În cazul elevilor, cerințele academice includ volumul mare de teme, evaluările frecvente, competiția școlară și presiunea performanței. Resursele personale includ competențele de autoreglare emoțională, reziliența, suportul social și sentimentul de autoeficacitate.

Atunci când echilibrul dintre cerințe și resurse este perturbat pe o perioadă îndelungată, apare stresul cronic, care constituie principalul mecanism de dezvoltare a burnout-ului. În fazele inițiale, elevul încearcă să compenseze prin investiții suplimentare de timp și energie. Cu toate acestea, în absența unor strategii eficiente de recuperare și gestionare a stresului, resursele personale se epuizează progresiv, favorizând instalarea burnout-ului.

Dintr-o perspectivă complementară, teoria conservării resurselor elaborată de Hobfoll explică burnout-ul prin tendința indivizilor de a-și proteja și conserva resursele personale. Potrivit acestei teorii, pierderea repetată a resurselor sau imposibilitatea de a obține resurse noi generează stres și vulnerabilitate psihologică. În mediul școlar, experiențele repetate de eșec, lipsa recunoașterii și percepția insuficienței resurselor personale contribuie la accentuarea sentimentului de epuizare și ineficiență.

În prezent, burnout-ul școlar este considerat un construct multidimensional, care implică simultan procese emoționale, cognitive, comportamentale și sociale. Cercetările recente evidențiază faptul că fenomenul nu poate fi redus la simpla oboseală școlară, ci reprezintă o experiență complexă ce afectează funcționarea generală a elevului și capacitatea acestuia de adaptare la mediul educațional. Apariția burnout-ului școlar este influențată de un ansamblu complex de factori individuali, familiali, școlari și sociali. Literatura de specialitate evidențiază faptul că acest fenomen nu poate fi explicat printr-o singură cauză, ci reprezintă rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile personale ale elevului și solicitările mediului în care acesta își desfășoară activitatea. Înțelegerea factorilor care favorizează dezvoltarea burnout-ului este esențială pentru elaborarea unor programe eficiente de prevenție și intervenție.

La nivel individual, cercetările subliniază rolul unor caracteristici de personalitate care pot amplifica vulnerabilitatea elevului la stresul academic. Printre acestea, perfecționismul ocupă un loc important. Elevii perfecționiști tind să își stabilească standarde foarte ridicate și să interpreteze orice greșeală ca pe un eșec personal. Această orientare excesivă spre performanță generează frecvent sentimente de nemulțumire și autocritică, chiar și atunci când rezultatele obținute sunt obiectiv bune. În timp, discrepanța dintre așteptările idealizate și rezultatele reale poate conduce la frustrare, epuizare și pierderea motivației.

Un alt factor relevant este anxietatea de performanță. Numeroși elevi percep evaluările școlare ca pe situații amenințătoare, în care valoarea lor personală este pusă sub semnul întrebării. Teama de a greși, de a nu corespunde așteptărilor profesorilor sau ale părinților și preocuparea excesivă pentru rezultate favorizează instalarea unui nivel ridicat de stres. Atunci când această stare persistă, resursele emoționale ale elevului se epuizează treptat, crescând riscul apariției burnout-ului.

Autoeficacitatea scăzută reprezintă, de asemenea, un factor de vulnerabilitate. Potrivit lui Bandura, sentimentul de autoeficacitate reflectă convingerea persoanei că poate face față cu succes provocărilor și sarcinilor întâlnite. Elevii care au încredere redusă în propriile capacități tind să perceapă cerințele școlare ca fiind mai dificile decât sunt în realitate și manifestă o toleranță mai scăzută la frustrare și eșec. În consecință, aceștia sunt mai predispuși la dezvoltarea burnout-ului.

Un rol important îl are și reziliența psihologică. Aceasta reprezintă capacitatea individului de a se adapta pozitiv în condiții de stres și adversitate. Elevii care dispun de strategii eficiente de coping, de flexibilitate cognitivă și de competențe de autoreglare emoțională reușesc să gestioneze mai eficient dificultățile academice și să prevină acumularea stresului cronic.

Pe lângă factorii individuali, mediul familial exercită o influență semnificativă asupra apariției burnout-ului. Familia reprezintă primul context de dezvoltare al copilului și principalul furnizor de suport emoțional. Relațiile familiale caracterizate prin comunicare deschisă, acceptare și susținere contribuie la dezvoltarea sentimentului de siguranță și competență personală. În schimb, conflictele familiale, lipsa suportului afectiv și stilurile parentale rigide sau autoritare pot amplifica vulnerabilitatea elevului la stres.

Presiunea exercitată de părinți asupra performanțelor academice constituie una dintre cele mai frecvent menționate surse de stres. În dorința de a asigura succesul copilului, unii părinți formulează așteptări excesive și condiționează aprecierea copilului de rezultatele școlare obținute. În astfel de situații, elevul poate ajunge să perceapă performanța ca pe o obligație permanentă și să dezvolte teama de eșec, ceea ce contribuie la apariția burnout-ului.

Mediul școlar reprezintă, la rândul său, o sursă importantă de solicitări. Volumul ridicat al temelor, evaluările frecvente, competiția academică și presiunea obținerii unor rezultate înalte constituie factori de risc semnificativi. Cercetările OECD (2021) arată că elevii care percep climatul școlar ca fiind excesiv de competitiv raportează niveluri mai ridicate de stres și epuizare comparativ cu elevii care învață într-un mediu bazat pe cooperare și susținere reciprocă.

Un alt aspect relevant îl reprezintă relația dintre elev și profesor. Profesorii au un rol esențial în modelarea experienței școlare și în construirea climatului educațional. Relațiile caracterizate prin respect, susținere și feedback constructiv contribuie la dezvoltarea motivației și a sentimentului de competență. În schimb, criticile excesive, comparațiile frecvente și lipsa sprijinului emoțional pot favoriza apariția sentimentelor de inadecvare și epuizare.

În ultimii ani, cercetătorii au atras atenția și asupra influenței factorilor sociali și culturali. Dezvoltarea tehnologiilor digitale și utilizarea intensivă a rețelelor sociale au modificat semnificativ experiența adolescenților. Compararea permanentă cu ceilalți, expunerea la standarde idealizate de succes și presiunea menținerii unei imagini pozitive în mediul online pot amplifica stresul și nemulțumirea față de sine. În plus, perioada post-pandemică a generat schimbări importante în procesul educațional, iar adaptarea la noile condiții de învățare a constituit o provocare suplimentară pentru mulți elevi.

Astfel, burnout-ul școlar reprezintă un fenomen ultidimensional care afectează simultan funcționarea emoțională, cognitivă, comportamentală, fizică și socială a elevului. Deși manifestările sale pot varia de la o persoană la alta, literatura de specialitate evidențiază existența unor simptome comune care permit identificarea și evaluarea fenomenului.

Dimensiunea emoțională este considerată nucleul central al burnout-ului. Potrivit lui Salmela-Aro (2017), epuizarea emoțională reprezintă prima și cea mai importantă componentă a fenomenului, fiind rezultatul consumării progresive a resurselor afective ale elevului. Această dimensiune se manifestă prin oboseală psihică persistentă, anxietate, iritabilitate, tristețe și diminuarea interesului pentru activitățile școlare.

Elevii afectați descriu frecvent senzația că sunt permanent obosiți, indiferent de perioada de odihnă de care beneficiază. Activitățile care anterior produceau satisfacție și entuziasm sunt percepute acum ca fiind împovărătoare și lipsite de sens. În multe situații apare sentimentul de gol interior și impresia că orice efort suplimentar este inutil.

Meta-analiza realizată de Tang și colaboratorii (2021) indică faptul că aproximativ jumătate dintre elevii incluși în studiile analizate prezintă niveluri ridicate de epuizare emoțională. Acest rezultat evidențiază amploarea fenomenului și necesitatea unor intervenții sistematice orientate spre sănătatea mintală a elevilor.

Dimensiunea cognitivă reflectă modificările care apar la nivelul proceselor de gândire și al percepției de sine. Elevii aflați în stare de burnout întâmpină dificultăți de concentrare, probleme de atenție și memorie, precum și o reducere a capacității de procesare a informațiilor. Sarcinile care anterior puteau fi realizate cu ușurință necesită acum un efort considerabil.

În paralel, apar convingeri negative despre propria persoană și despre competențele academice. Elevii dezvoltă frecvent gânduri de tipul „nu sunt suficient de bun", „nu voi reuși" sau „oricât aș încerca, nu este suficient". Aceste cogniții disfuncționale contribuie la diminuarea sentimentului de autoeficacitate și accentuează vulnerabilitatea emoțională.

Schaufeli și colaboratorii (2002) consideră că sentimentul de ineficiență academică reprezintă una dintre componentele definitorii ale burnout-ului școlar, deoarece afectează direct adaptarea școlară, motivația și implicarea elevului în procesul educațional.

În această ordine de idei, adaptarea școlară este un un proces complex prin care elevul reușește să răspundă eficient cerințelor academice, să dezvolte relații funcționale cu profesorii și colegii și să mențină un nivel adecvat al bunăstării psihologice. Acest proces presupune nu doar obținerea unor rezultate școlare satisfăcătoare, ci și integrarea armonioasă în mediul educațional. Din această perspectivă, burnout-ul școlar constituie unul dintre cei mai importanți factori care afectează negativ adaptarea elevului la școală.

Numeroase cercetări demonstrează că burnout-ul este asociat cu diminuarea performanțelor academice. Elevii aflați în stare de epuizare emoțională investesc mai puțin efort în activitățile școlare, întâmpină dificultăți de concentrare și manifestă o capacitate redusă de procesare a informațiilor. Aceste dificultăți se reflectă în rezultatele școlare, în capacitatea de finalizare a sarcinilor și în participarea la activitățile educaționale.

Cercetările realizate de Madigan și Curran (2021), care a inclus un număr mare de cercetări internaționale, evidențiază existența unei relații negative semnificative între burnout și performanța academică ($r \approx -0{,}24$). Autorii concluzionează că elevii care prezintă niveluri ridicate de burnout obțin rezultate școlare mai slabe și manifestă dificultăți mai mari în atingerea obiectivelor educaționale. În plus, datele empirice indică faptul că peste 50–60% dintre elevii afectați de burnout manifestă niveluri scăzute ale realizării personale, ceea ce influențează direct performanța și implicarea școlară.

După cum a fost menționat. burnout-ul afectează semnificativ și motivația pentru învățare. Potrivit teoriei autodeterminării elaborate de Deci și Ryan, implicarea în activitățile educaționale este influențată de satisfacerea nevoilor fundamentale de competență, autonomie și relaționare.

În situațiile în care elevul experimentează epuizare emoțională și sentimentul de ineficiență academică, aceste nevoi psihologice nu mai sunt satisfăcute, ceea ce conduce la diminuarea motivației intrinseci.

În timp, activitățile școlare sunt percepute ca obligații lipsite de sens, iar elevul își pierde interesul pentru învățare. Acest proces favorizează dezvoltarea unei atitudini cinice față de școală și reduce disponibilitatea de a investi efort în activitățile educaționale. Salmela-Aro și Upadyaya (2020) arată că burnout-ul și angajamentul școlar se află într-o relație invers proporțională, creșterea nivelului de burnout fiind asociată cu diminuarea implicării în procesul de învățare.

Impactul burnout-ului se extinde și asupra relațiilor sociale ale elevului. Epuizarea emoțională și stresul persistent afectează capacitatea acestuia de a menține relații pozitive cu colegii și profesorii. Elevii aflați în stare de burnout manifestă frecvent tendința de retragere socială, reducerea participării la activități colective și dificultăți de comunicare.

Relațiile cu colegii pot deveni tensionate din cauza iritabilității și a toleranței reduse la frustrare. În același timp, relațiile cu profesorii sunt afectate de diminuarea implicării școlare și de scăderea performanțelor academice. Aceste modificări contribuie la accentuarea sentimentului de izolare și reduc accesul elevului la suportul social, unul dintre cei mai importanți factori protectori împotriva stresului.

De asemenea burnout-ul influențează și relațiile familiale. Părinții pot interpreta greșit scăderea performanțelor și lipsa de implicare ca fiind rezultatul lipsei de interes sau al lipsei de responsabilitate. În consecință, apar conflicte și tensiuni suplimentare care amplifică dificultățile emoționale ale elevului.

O altă consecință majoră a burnout-ului este creșterea riscului de abandon școlar. Studiile recente evidențiază faptul că elevii care experimentează niveluri ridicate de epuizare și dezangajare dezvoltă frecvent intenții de abandon al studiilor. Percepția că efortul investit nu conduce la rezultate satisfăcătoare și sentimentul de neputință favorizează apariția comportamentelor de retragere din activitatea școlară.

Cercetătorii Madigan și Curran (2021) subliniază că burnout-ul constituie unul dintre cei mai puternici predictori ai abandonului școlar, mai ales în perioada adolescenței. Acest aspect este deosebit de important deoarece abandonul școlar generează consecințe pe termen lung asupra dezvoltării personale, profesionale și sociale a tinerilor.

Pe lângă efectele asupra performanței și relațiilor sociale, burnout-ul afectează semnificativ sănătatea mintală a elevilor. Studiile realizate evidențiază asocieri puternice între burnout, anxietate, depresie, stres perceput și diminuarea stimei de sine. Elevii care experimentează burnout prezintă frecvent sentimente de neputință, lipsă de control și pesimism cu privire la viitor.

Astfel, Salanova și colaboratorii (2010) evidențiază faptul că epuizarea emoțională constituie un factor de risc important pentru dezvoltarea simptomelor depresive. În același timp, anxietatea de performanță și teama de eșec contribuie la menținerea unui nivel ridicat de stres, ceea ce favorizează agravarea burnout-ului.

Organizația Mondială a Sănătății (WHO, 2023) atrage atenția asupra faptului că adolescența reprezintă o perioadă critică pentru dezvoltarea sănătății mintale. Problemele emoționale netratate în această etapă pot persista și în viața adultă, afectând adaptarea socială și profesională ulterioară.

Prin urmare, impactul burnout-ului asupra adaptării școlare este profund și multidimensional. Acesta afectează simultan performanțele academice, motivația pentru învățare, relațiile sociale și sănătatea mintală, generând dificultăți semnificative în integrarea și funcționarea elevului în mediul educațional.

Complexitatea burnout-ului școlar impune dezvoltarea unor intervenții multidimensionale care să vizeze atât factorii individuali, cât și pe cei familiali și instituționali. Literatura de specialitate subliniază faptul că prevenirea este mai eficientă decât intervenția tardivă, motiv pentru care identificarea timpurie a semnelor de burnout trebuie să constituie o prioritate pentru cadrele didactice și specialiștii din domeniul sănătății mintale.

Intervențiile orientate spre dimensiunea emoțională urmăresc dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și reducerea stresului perceput. Tehnicile de relaxare, exercițiile de mindfulness, dezvoltarea inteligenței emoționale și strategiile de coping adaptativ contribuie la creșterea rezilienței și la diminuarea epuizării emoționale.

La nivel cognitiv, intervențiile se concentrează asupra restructurării gândurilor disfuncționale și dezvoltării sentimentului de autoeficacitate. Tehnicile cognitiv-comportamentale permit identificarea și modificarea convingerilor negative referitoare la propria competență și la performanța școlară.

Dimensiunea comportamentală necesită dezvoltarea competențelor de organizare și management al timpului. Elevii trebuie sprijiniți în stabilirea unor obiective realiste, în planificarea activităților și în dezvoltarea unor obiceiuri eficiente de învățare.

În ceea ce privește dimensiunea fizică, sunt recomandate măsuri orientate spre promovarea unui stil de viață sănătos, care să includă somn adecvat, activitate fizică regulată și echilibru între activitățile școlare și timpul liber.

Dimensiunea socială poate fi abordată prin consolidarea suportului social oferit de familie, colegi și profesori. Cercetările demonstrează că relațiile pozitive și sentimentul apartenenței la grup reprezintă factori protectori importanți împotriva burnout-ului.

În acest context, se justifică implementarea unor programe de intervenție psihopedagogică structurate pe mai multe module: reconectare emoțională, restructurare cognitivă, dezvoltarea motivației pentru învățare și consolidarea suportului social. Aceste programe pot utiliza tehnici cognitiv-comportamentale, exerciții experiențiale, reflecție ghidată și activități de dezvoltare personală.

Concluzii

Burnout-ul școlar reprezintă una dintre cele mai importante provocări ale educației contemporane, afectând un număr tot mai mare de elevi la nivel internațional. Fenomenul are un caracter multidimensional și se manifestă prin epuizare emoțională, dificultăți cognitive, modificări comportamentale, simptome fizice și deteriorarea relațiilor sociale.

Datele empirice demonstrează că burnout-ul influențează negativ performanțele academice, motivația pentru învățare, sănătatea mintală și procesul de adaptare școlară. În plus, acesta constituie un factor de risc important pentru abandonul școlar și pentru dezvoltarea unor dificultăți emoționale persistente.

Din perspectivă psihopedagogică, prevenirea și intervenția timpurie reprezintă direcții prioritare de acțiune. Dezvoltarea rezilienței, consolidarea suportului social, promovarea sănătății mintale și implementarea programelor de consiliere psihopedagogică pot contribui semnificativ la diminuarea impactului burnout-ului și la optimizarea adaptării școlare a elevilor. Astfel, abordarea integrată a acestui fenomen devine o condiție esențială pentru promovarea bunăstării și succesului educațional în contextul provocărilor societății contemporane.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
4. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
5. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513–524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513
6. Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387–405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1
7. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory Manual* (4th ed.). Mind Garden.
8. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Student well-being*. OECD Publishing. Paris.
9. Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 23*(1), 53–70. https://doi.org/10.1080/10615800802609965
10. Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(6), 943–964. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860
11. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003
12. Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). *Burnout Assessment Tool (BAT): Development, validity and reliability*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(24), 9495. https://doi.org/10.3390/ijerph17249495
13. Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: A meta-analysis. *Educational Research Review, 34*, 100378. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100378
14. World Health Organization. (2023). *Adolescent mental health*. Geneva: WHO.

THE ROLE OF PLAY IN LANGUAGE DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS: PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVES AND RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY

Elena Daniela Calotă
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești
Maria Georgiana Sturzu
MA Student, National University of Science and Technology, Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *Preschool is a crucial period for preschoolers cognitive, socio-emotional and physical development. This article highlights the positive aspects of games and educational activities in stimulating preschoolers' language. Language development is closely linked to the child"s psychological development, but also vice versa. Language helps preschoolers understand the world around them and create social relationships with those around them. Preschoolers' language is stimulated in kindergarten through activities within the Language and Communication domain.* The conclusion highlights the importance of games in language development in preschoolers.

Keywords: *language; preschool; didactic game; early education; stimulation*

Actualitatea temei în literatura de specialitate

Perioada preșcolară reprezintă etapa de dezvoltare a copilului care are loc înainte de intrarea în învățământul primar, cuprinsă aproximativ între 3 și 6-7 ani și este împărțită în trei sub perioade: preșcolarul mic (3-4 ani), preșcolarul mijlociu (4-5 ani) și preșcolarul mare (5-6 ani).

În această etapă, copiii frecventează grădinița, unde își însușesc primele cunoștințe prin activități ludice și educative, socializează cu ceilalți copii și își dezvoltă capacitățile cognitive, emoționale și motrice. Această perioadă are o importanță deosebită în formarea personalității și în pregătirea pentru școală, deoarece copilul își dezvoltă limbajul, învață să comunice și își formează deprinderi și comportamente necesare integrării sociale și școlare.

Educația timpurie actuală privește dezvoltarea limbajului ca un obiectiv educațional care necesită intervenții pedagogice planificate. Cadrele didactice trebuie să folosească metode de învățare care stimulează copiilor exprimarea verbală, dialogul și utilizarea corectă a limbii.

Literatura de specialitate subliniază faptul că dezvoltarea limbajului este strâns legată de dezvoltarea psihică a individului. Dezvoltarea psihică este un proces complex, ce se desfășoară ca urmare a influenței factorilor externi asupra trăsăturilor particulare ale copilului. Toți factorii, externi și interni, au un rol important in acest proces complex si sunt urmatorii: ereditatea, mediul social și educația. La fel ca la dezvoltarea psihică, dezvoltarea limbajului este și ea influențată de o serie de factori precum: familia, mediul educațional și experiențele sociale.

Cu ajutorul limbajului preșcolarii își planifică experiențele, își exprimă gândurile, ideile și sentimentele și își dezvoltă gândirea logică. Limbajul cuprinde dezvoltări pe plan fonetic, lexical, gramatical și semantic.

Limbajul copilul este extins în perioada preșcolară într-un ritm rapid, accelerat și începe să folosească în vorbire structuri gramaticale complexe. Cu cât preșcolarul are un vocabular mai dezvoltat, acesta înțelege mai ușor sensul acțiunilor și al obiectivelor din mediul înconjurător.

Imaginea de sine este sprijinită de limbaj, preșcolarul explorează identitatea proprie și dovedește clar și precis cine este, cum este și ce simte. Comunicarea ajută preșcolarul să înțeleagă relațiile familiale și sociale dintre indivisi și cunoaște rolul său în familie și societate.

Învățarea formală și cea informală sunt strâns legate de dezvoltarea limbajului. Cu ajutorul comunicării și sprijinului oferit de educatoare, preșcolarii dobândesc aptitudini în diferite domenii, învață forme ale obiectelor, culori, numere și cifre.

La vârsta preșcolară, aptitudinile lingvistice se aprofundează prin intermediul participării la activități educative. Toate activitățile educative care se desfășoară în perioada preșcolară au finalități bine stabilite. Obiectivele și scopurile clare ale activităților educative contribuie la progresul copilului în procesul educativ.

Domeniul experiențial „LIMBĂ ȘI COMUNICARE" reprezintă un aspect important în grădiniță. În cadrul activităților specifice acestui domeniu, preșcolarii învață să se exprime, își dezvoltă gândirea și socializează cu ceilalți. În preșcolaritate, limbajul este un instrument esențial.
Din activitătile pe care cadrele didactice le desfășoară în cadrul domendiul Limbă și comunicare pentru stimularea limbajului se amintește de: povestirile și lecturile educatoarei, lecturile după imagini, memorizările, povestiri ale copiilor și jocul didactic.

Activitățile desfășurate în cadrul acestui domeniu experiențial îi ajută pe cei mici să își îmbogățească vocabularul, să se concentreze mai bine, să asculte cu atenție, să-și corecteze pronunția și să înțeleagă mesajul transmis de către ceilalți participanți ai vorbirii. Se dobândesc aptitudini atât ale exprimării și comunicării orale, cât și ale celei scrise.

Jocul didactic reprezintă cea mai esențială actvitate de dezvoltare a limbajului, deoarece jocul este activitatea fundamentală în grădiniță. Acesta se desfășoară sub atenția educatoarei și se realizează prin respectarea regulilor. Regulile jocului didactic trebuie să fie clar formulate și respectate de toți cei care participă la joc.

Prin participarea activă la joc, copilul are abilitatea de a înțelege esențialul prin comunicare, socializează cu ceilalți participanți ai jocului, exprimă verbal ceea ce-și imaginează sau ceea ce observă în realitate.

Pentru preșcolari, cuvântul „joc" este asociat cu bucurie, distracție și energie.

Numeroase cercetări au demonstrat că activitățile ludice favorizează participarea activă a copiilor, reduc anxietatea asociată procesului de învățare și stimulează comunicarea spontană.

Metodologia cercetării. Formularea ipotezei

În întocmirea lucrării am pornit de la ipoteza ca dacă vor fi folosite intensiv anumite jocuri în cadrul activității didactice de la grădiniță, se pot obține performanțe în modelarea limbajului preșcolarilor, indiferent de mediul de proveniență al copilului și de felul în care își petrece timpul când nu este la grădiniță.

Scopul cercetării este acela de a evidenția faptul că la vârsta de 4-6 ani, copiii deprind numeroase calități intelectuale prin intermediul jocului și cu ajutorul jocului își pot dezvolta limbajul, dorința de comunicare.

Obiective

Obiectivul general al cercetării este reprezentat de elaborarea unui set de jocuri care să permită copiilor să își dezvolte abilitățile lingvistice și să fie dornici de comunicare și socializare.

Pentru desfășurarea eficientă a cercetării am luat în considerare următoarele variabile:

Am analizat limbajul copiilor urmărind trecerea de la limbajul egocentric la cel socializat.

La vârsta preșcolară, copiii încep să socializeze, e o perioadă în care învață, acumulează cuvinte. Vârsta preșcolară este asociată fenomenului socializării și achizițiilor din punct de vedere lingvistic, este vârsta când copiii încep să socializeze și nevoia de comunicare devine mai mare.

Variabilele luate în calcul sunt reprezentate de fiecare copil în parte, având în vedere că ei provin din medii familiale diferite (unii petrec timp cu părinții și chiar se joacă cu aceștia acasă, diverse jocuri propuse de copii, părinții sau bunicii îi încurajează să comunice, ies în diverse locuri de joacă unde socializează cu alți copii și comunică mai mult; alții, chiar dacă sunt supravegheați de părinți, bunici, bonă, printre activitățile lor de acasă, zilnice, nu există jocuri în care să interacționeze cu alte persoane, nu există momente de discuții libere cu adulții, în care să își exprime dorințele, să facă observații, să pună întrebări, poate sunt zile în care nu interacționează nici cu alți copii de vârsta

lor) și se dezvoltă diferit pe parcursul perioadei de grădiniță. S-a constatat că la intrarea în școală există diferențe, relativ importante în ceea ce privește gradul de dezvoltare a limbajului copiilor.

O a doua variabilă pe care m-am gândit să o iau în calcul este reprezentată de sexul copiilor dorind să observ dacă fetițele sau băieții sunt mai comunicativi sau ating obiectivele de limbaj mai ușor.

Am stabilit și câteva obiective specifice ale cercetării:

1. Corectarea și dezvoltarea limbajului copiilor prin intermediul jocurilor specifice;
2. Evidențierea importanței jocului în activitatea didactică în ceea ce privește dezvoltarea limbajului și încurajarea comunicării la preșcolari
3. Evaluarea progresului înregistrat de copii în urma activităților propuse, în ceea ce privește corectitudinea felului în care se exprimă;
4. Evaluarea trecerii preșcolarilor de la limbajul egocentric la cel socializat.

Eșantionul de subiecți pentru realizarea acestui proiect este format dintr-un număr de 19 copilași ce fac parte din grupa mare, 11 fete și 8 băieți.Aceștia fac parte din colectivul de la Grădinița cu Program Prelungit Berislăvești.

Metode de cercetare și prelucrarea datelor

În cadrul cercetării am utilizat următoarele metode: observația și experimentul pedagogico bservația este metoda utilizată pentru culegerea datelor necesare experimentului și presupune urmărirea cu intenție, în mod sistematic a obiectului sau fenomenului cercetat, în cazul meu, urmărirea felului în care se exprimă copiii.

Experimentul pedagogic presupune o „observație provocată”, cu scopul de a identifica rezultatele în urma aplicării unui factor modificator.

Etapele cercetării

a) Etapa preexperimentală/Etapa cu caracter constatativ/Pretestu

Culegerea datelor de start prin: discuţii cu cadrele didactice care predau la grupa de subiecți colectarea şi valorificarea datelor furnizate de observaţia curentă a activităţii şi comportamentului preșcolarilor, cum ar fi :

- limbajul corect gramatical folosit;
- ritmul propriu de lucru al fiecărui copil;
- nivelul implicării în activitatea de învăţare.

b) Etapa experimentală/Experimentul formativ:

- la eşantionul experimental se va introduce variabilă independentă, respectiv se vor desfăşura activităţi cu scopul dezvoltării limbajului și încurajarea comunicării prin intermediul jocurilor.
- rezultatele obținute la evaluarea finală vor fi comparate cu rezultatele obținute la evaluarea inițială.

c) Etapa postexperimentală/Etapa de control/Posttestul:

- relevarea modului de evoluţie a eşantionului de studiu în diferite faze ale experimentului; - stabilirea eficienţei acestei modalităţi de lucru, respectiv folosirea jocului pentru dezvoltarea limbajului la preșcolari

Prezentarea și interpretarea datelor

Datele obținute prin urmărirea indicatorilor observaționali stabiliți în cadrul protocolului de observație elaborat și desfășurat în cadrul etapei preexperimentale au fost consemnate în următorul tabel după cum urmează:

		NUME ȘI PRENUME COPIII																			TOTAL		
		FETE											BĂIEȚI										
	INDICATORI	M.C.	D.G.	T.R.	E.M.	F.G.	D.S.	N.M.	L.N.	C.D.	S.O.	T.E.	D.G	R.A.	E.C.	I.T	S.T.	P.V	E.D	R.C	Nerealizat(0)	În curs de realizare (1)	Realizat(2)
DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, COMUNICĂRII ȘI PREMISELE CITIRII ȘI SCRIERII	Povesteste un eveniment sau expune o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	9	10	0
	Utilizează corect în vorbire acordul de gen și număr, folosește corect persoana și timpul acțiunii	1	2	1	1	2	1	1	2	1	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0	6	9	4
	Utilizează în vorbire propoziții dezvoltate și fraze	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	15	4	0
	Recunoaște literele mari/mici de tipar și le pune în concordanță cu sunetul asociat	1	1	1	1	2	1	2	1	0	1	1	2	1	0	0	1	1	1	1	3	13	3
	Înțelege conceptul de scriere pentru comunicarea unei informații, a unui mesaj	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	16	3	0
	Stă și ascultă în momentele de lectură fără să deranjeze, rămâne până la finalul lecturii atent	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	6	13	0
	Participă activ la discuțiile dintr-un grup , ascultând și intervenind în conversație, exprimându-și opinia	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	2	0
	Adresează întrebări de informare și clarificare și răspunde la întrebări	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	16	3	0
	Este interesat de citit, încearcă să citească singur diverse texte	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	15	4	0
Nerealizat	0																						
În curs de realizare	1																						
Realizat	2																						

La această vârstă copiii sunt curioși și pun multe întrebări, dar într-un mod haotic, nestructurat, în funcție de curiozitățile fiecăruia, de la acel moment, poate chiar în timpul unei activități la grădiniță, dar fără nicio legătură cu aceasta.

Am expus situația comportamentală în ceea ce privește limbajul subiecților la debutul experimentului pentru a putea realiza o comparație cu situația acestora de la sfârșitul experimentului.

Pe parcursul a 6 săptămâni, am efectuat cu copiii jocuri menite să îi ajute să își dezvolte limbajul, vocabularul, felul în care se exprimă, astfel încât să fie cât mai pregătiți pentru a intra în mediul școlar.

Am organizat de cele mai multe ori, jocuri care să le stârnească copiilor dorința de comunicare dar și curiozitatea, astfel încât să își dorească să le repete.

Unul dintre aceste jocuri este „***Lumea lui de ce***”.

Obiectivul unui astfel de joc este acela de a-i determina pe micuți să își formeze deprinderea de a realiza propoziții, atât simple cât și dezvoltate, utilizând intonația interogativă.

Alte obiective ale acestui joc sunt reprezentate de:

- Copiii sesizează interogația după modul de rostire;
- Copiii diferențiază propozițiile enunțiative de cele interogative;
- Copiii fac descoperiri punând întrebări, își satisfac curiozitatea;
- Copiii învață să comunice în grup, învață să asculte întrebările și să răspundă pe rând la acestea.

Sarcina educatorului este aceea ce a interveni și a le atrage copiilor atenția când este vorba de o propoziție interogativă și de a îi încuraja să pună întrebări, la care răspunsurile ar putea fi cunoscute de colegii lor și să clarifice anumite curiozități ale copiilor.

Regula jocului. Inițial, educatorul împreună cu copiii alcătuiesc anumite propoziții enunțiative, ulterior, copiii trebuie să le transforme în propoziții interogative, fiecare câte o propoziție și să o adreseze unuia dintre colegi, care va răspunde. În cazul în care colegul nu cunoaște răspunsul, spune „pas”, dacă niciunul dintre copilași nu cunoaște răspunsul, educatoare le va da si le va explica răspunsul corect.

Jocul poate fi organizat atât individual cât și pe echipe, și pot fi folosite și imagini ce se asociază cu subiectul propozițiilor.

Copiilor li se explică că atunci când pun întrebări și li se răspunde, există un dialog.

Jocul poate să pornească și cu ajutorul unor imagini, spre exemplu, le-am arătat micuților imagini și i-am rugat pe fiecare în parte, să compună o întrebare cu privire la cele văzute în imagine, întrebare la care să răspundă un coleg, nominalizat tot de cel care face interogația.

Spre exemplu, am expus o imagine cu un copil care mănâncă. Întrebarea a fost „Ce mănâncă băiatul?" Răspunsul a venit imediat „O înghețată.". Pe parcursul jocului, copiii sunt mereu corectați și încurajați să utilizeze intonația corectă, să aștepte și să asculte cu atenție atât întrebările cât și răspunsurile, chiar și cei care nu participă în momentul respectiv al dialog, este necesar să fie atenți la discuție.

Așa cum am menționat anterior, voi expune și situația copiilor cu privire la deprinderile de limbaj, situație realizată în urmă cu câteva săptămâni, copiii au deja 5-6 ani și majoritatea se pregătesc pentru începerea școlii, fiind ultimul lor an de grădiniță.

Jocul „**Hai să ne bucurăm**"

Pentru citirea corectă a unui text, folosim atât semnul întrebării, cât și al exclamării.

Jocul didactic pe care l-am propus m-a ajutat să realizez obiectivul propus, folosirea de propoziții simple și dezvoltate folosind exclamația și recunoașterea semnului ei.

Jocul pe care l-am propus se numește „Hai să ne bucurăm!"

Obiectivele operaționale propuse au fost: să sesizeze exclamația și modul de rostire, să diferențieze propoziția exclamativă comparativ cu alta de alt tip, să utilizeze exclamația în vorbirea dialogată, să reprezinte grafic la tablă și pe fișa individuală propoziția exclamativă și simbolul acesteia. Să participe activ la joc.

Diferența dintre cele două semne este dată în comunicarea orală de intonație educatoare, intonație pe care trebuie și copiii să o însușească.

Jocul se poate organiza atât spontan cât și dirijat ca joc didactic. Sarcina didactică este reprezentată de sesizarea vorbirii exclamative în exprimare.

Pe baza imaginilor prezentate, copiii alcătuiesc propoziții exclamative exprimându-și mirarea sau admirația. Intonația copiilor va fi specifică unei exclamații. Vor aplauda răspunsurile corecte.

Elementele de joc sunt reprezentate de surpriză, întrecere și aplauze.

Mijloacele didactice pot fi reprezentate de un tablou cu tema aniversare, jetoane cu diferite imagini, tabla, fișele.

Organizarea jocului se poate realiza atât individual cât și pe echipe.

În desfășurarea jocului cer copiilor să alcătuiască propoziții pe bază a imaginilor prezentate. Am insistat foarte mult pe diferența dintre propoziția enunțiativă și cea interlocutivă sau exclamativă.

La grupa pregătitoare este foarte bine să așezăm pe linia de dialog atunci când vorbesc două persoane. Acest lucru ajută copiii când sunt în primele clase să folosească corect linia de dialog.

Jocul s-a desfășurat cu patru echipe care s-au rotit, au împărțit tabla în patru părți. Am cerut pornind de la imagini să formeze propoziții.

Echipa 1- enunțiative;
Echipa 2 - interogative și
Echipa 3 - exclamative.

După câteva propoziții am inversat rolurile. Răspunsurile corecte sunt aplaudate și punctate cu buline roșii.

Spre exemplu:
Merele sunt mari - Echipa 1,
Sunt mari merele? - Echipa 2,
Ce mere mari! - Echipa 3, fiecare propoziție a fost scrisă la tablă și așezată la semnul ei folosind totodată și intonația corectă.

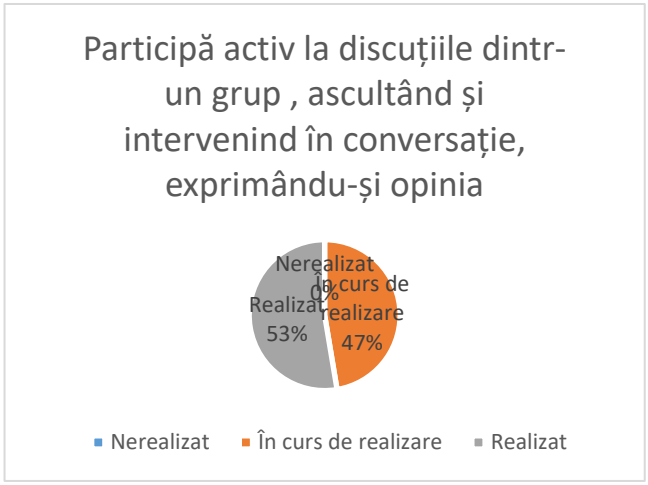
Ulterior am aplicat copiilor o fișă de lucru în care li s-a cerut să alcătuiască propoziții despre imaginile văzute, mirându-se.

După desfășurarea perioadei de joc, am administrat testul final, similar testului inițial expus mai sus, test în care am urmărit aceleași aspecte și indicatori, rezultatele fiind expuse în tabelul următor:

		NUME ȘI PRENUME COPIII																				TOTAL		
		FETE											BĂIEȚI											
	INDICATORI	M.C.	D.G.	T.R.	E.M.	F.G.	D.S.	N.M.	L.N.	C.D.	S.O.	T.E.	D.G	R.A.	E.C.	I.T	S.T.	P.V	E.D	R.C	Nerealizat	În curs de realizare	Realizat
DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, COMUNICĂRII ȘI PREMISELE CITIRII ȘI SCRIERII	Povestește un eveniment sau expune o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	0	5	14
	Utilizează corect în vorbire acordul de gen și număr, folosește corect persoana și timpul acțiunii	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	5	14
	Utilizează în vorbire propoziții dezvoltate și fraze	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	0	10	9
	Recunoaște literele mari/mici de tipar și le pune în concordanță cu sunetul asociat	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	19
	Înțelege conceptul de scriere pentru comunicarea unei informații, a unui mesaj	1	1	2	2	2	0	1	1	0	0	0	2	2	2	2	1	1	0	0	6	6	7
	Stă și ascultă în momentele de lectură fără să deranjeze, rămâne până la finalul lecturii atent	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	0	2	17
	Participă activ la discuțiile dintr-un grup , ascultând și intervenind în conversație, exprimându-și opinia	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	0	9	10
	Adresează întrebări de informare și clarificare și răspunde la întrebări	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	4	15
	Este interesat de citit, încearcă să citească singur diverse texte	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	2	1	1	1	3	12	4
Nerealizat	0																						
În curs de realizau	1																						
Realizat	2																						

Este evidentă evoluția copiilor, având în vedere că majoritatea au deprins calități în ceea ce privește comunicarea, conform indicatorilor propuși de Ministerul Educației.

Cea mai semnificativă evoluție a copiilor este reprezentată de dezvoltarea limbajului și capacității de a participa activ la discuții și de a pune întrebări, capacitatea de ascultare și dorința de comunicare.


Participă activ la discuțiile dintr-un grup , ascultând și intervenind în conversație, exprimându-și opinia
Nerealizat 0%
În curs de realizare 47%
Realizat 53%
Nerealizat
În curs de realizare
Realizat

Concluzii

Jocul joacă un rol esențial în dezvoltarea limbajului la copiii preșcolari, fiind unul dintre cele mai eficiente și naturale mijloace de învățare în această etapă a vieții. Prin activități ludice, copiii își dezvoltă abilitățile de comunicare, vocabularul, înțelegerea și exprimarea ideilor, precum și competențele sociale și cognitive.

În consecință, jocul nu doar că face procesul de învățare plăcut și motivant, ci și constituie o metodă fundamentală pentru dezvoltarea armonioasă a limbajului la preșcolari. Prin activități ludice, copiii își dezvoltă abilitățile de comunicare, ceea ce le va fi de mare folos în toate domeniile de învățare și în viața socială ulterioară.

BIBLIOGRAPHY:

1. Albulescu, I., Catalano, H. , Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar.Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II., București:Didactica Publishing House.
2. Bețșa, C. M. Rolul activităților specifice domeniului Limbă și Comunicare în dezvoltarea limbajului la preșcolari. Aplicații la grupa mare. Cluj-Napoca:Editura Meritrocrat.
3. Bliant, M. Jocul didactic în grădiniță, București:Editura Aramis.
4. Curriculum pentru educația timpurie. (2019).Chișinău:Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.
5. Dănescu, E. (2023). Educație timpurie, Iași: Editura Larisa.
6. Ministerul Educației Naționale.(2019)
7. Mitu, F. Antonovici, Ș. (2005). Metodica activităților de educație a limbajului în învățământul preșcolar. București:Editura Humanitas.
8. Tătaru, L. (2014). Piramida cunoașterii. Pitești: Editura Diamant.

ADDRESSING ANXIETY AND PERCEIVED STRESS THROUGH MINDFULNESS BASED TECHNIQUES: A STUDY AMONG TEACHERS

Diana Chisăliţă
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad
Corina Földi
Assist. Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: *Teaching is widely recognized as a profession associated with high levels of occupational stress and increased vulnerability to anxiety-related symptoms. The present study aimed to investigate the effectiveness of a mindfulness intervention program in reducing anxiety and perceived stress among teachers. In this endeavor, a quasi-experimental pre-test–post-test design with a control group was employed. The sample consisted of 60 teachers, divided into an experimental group (n = 30) and a control group (n = 30). Participants in the experimental group completed an eight-session mindfulness program that included relaxation techniques, mindful breathing, diaphragmatic breathing, body scan exercises, and box breathing practices. Anxiety was assessed using the Hamilton Anxiety Rating Scale, while perceived stress was measured through the Perceived Stress Questionnaire (PSQ). Data were analyzed using descriptive statistics, independent-samples t-tests, multiple linear regression analyses (ANCOVA-equivalent models), and Pearson correlation coefficients. The results indicated significant reductions in both anxiety and perceived stress among participants who completed the mindfulness intervention. After controlling for baseline scores, group membership significantly predicted post-test anxiety scores (B = 3.27, t = 8.21, p < .001) and post-test perceived stress scores (B = 11.01, t = 9.72, p < .001), demonstrating the effectiveness of the intervention. Furthermore, a strong positive correlation was identified between anxiety and perceived stress (r = .883, p < .001), suggesting that decreases in one variable were associated with decreases in the other. Hence, the findings support the growing body of evidence regarding the beneficial effects of mindfulness-based interventions on teachers' psychological well-being.*

Keywords: *Anxiety; Mindfulness; perceived stress; teachers; well-being*

1. INTRODUCERE

Literatura de specialitate evidențiază un interes crescut pentru utilizarea intervențiilor bazate pe mindfulness în mediul educațional. Printre studiile de referință din acest domeniu se numără cercetarea realizată de Flook, Goldberg, Pinger, Bonus și Davidson (2013), care a evidențiat efectele pozitive ale unui program mindfulness asupra nivelului de stres, burnout și eficacității profesionale percepute de cadrele didactice. În aceeași direcție, Roeser și colaboratorii (2013) au demonstrat, în cadrul a două studii randomizate cu grup de control, că antrenamentul mindfulness contribuie la reducerea semnificativă a stresului și a epuizării profesionale în rândul profesorilor. Rezultate similare au fost raportate și de Lense, Frazier și colaboratorii (2021), care au evidențiat efectele benefice ale intervențiilor mindfulness asupra stresului perceput și a stării de bine psihologice a personalului didactic.

Astfel, aceste cercetări susțin ipoteza conform căreia practicile mindfulness reprezinta adevarate instrumente eficiente pentru dezvoltarea autoreglării emoționale și gestionarea solicitărilor profesionale specifice activității didactice. Cu toate acestea, necesitatea replicării rezultatelor în contexte educaționale diferite și pe populații distincte justifică realizarea unor investigații suplimentare. Asadar, pornind de la rezultatele raportate în literatura de specialitate, prezentul studiu își propune să investigheze impactul unei intervenții bazate pe tehnici mindfulness asupra anxietății și stresului perceput în rândul profesorilor din învățământul preuniversitar. Intervenția a inclus exerciții de respirație conștientă și practici de meditație mindfulness, având ca obiectiv dezvoltarea capacității de autoreglare emoțională și reducerea nivelului de activare psihologică asociat stresului și anxietății.

Întrebarea de cercetare care a ghidat această investigație a fost următoarea:

În ce măsură o intervenție bazată pe exerciții de respirație și meditație mindfulness contribuie la reducerea anxietății și a stresului perceput în rândul profesorilor din învățământul preuniversitar?

2. METODĂ

2.1.OBIECTIVELE STUDIULUI DE FAȚĂ

Obiectivul principal al studiului este de a evalua dacă un program structurat de exerciții de respirație și meditație mindfulness poate contribui la reducerea simptomelor de anxietate și a nivelului de stres perceput la profesori din invatamantul preuniversitar.

În acest sens, cercetarea urmărește atingerea următoarelor scopuri specifice:

1. Evaluarea nivelului de anxietate și stres perceput la cadrele didactice înainte de aplicarea intervenției mindfulness, pentru a stabili linia de bază a indicatorilor psihologici măsurați.
2. Aplicarea intervenției mindfulness printr-un program structurat de exerciții de respirație și meditație, sub îndrumarea cadrului didactic și conform protocoalelor validate din domeniul Mindfulness-Based Interventions.
3. Compararea nivelului de anxietate și stres perceput pre- și post-intervenție în cadrul grupului experimental, în vederea identificării modificărilor generate de programul mindfulness.
4. Analiza comparativă cu grupul de control, pentru a evidenția diferențele semnificative între participanții care au beneficiat de intervenție și cei care nu au participat la program.
5. Investigarea relației dintre anxietate și stres perceput, pentru a analiza corelațiile existente între cele două variabile psihologice în rândul cadrelor didactice.

2.2.PARTICIPANȚI

La prezenta cercetare au participat un număr total de 60 de cadre didactice, selectate dintr-o populație inițială de 100 de profesori. Participanții au fost împărțiți în două grupuri: grupul experimental (N = 30) și grupul de control (N = 30).

Selecția participanților a fost realizată în două etape. În prima etapă, toți cei 100 de profesori au fost intervievati pentru Scala Hamilton de evaluare a anxietății aplicata de evaluator și au completat instrumentul Perceived Stress Questionnaire (PSQ), în vederea stabilirii nivelului inițial de anxietate și stres perceput. În a doua etapă, au fost selectați doar acei participanți care au prezentat niveluri moderate de anxietate și stres, conform intervalelor de referință ale instrumentelor utilizate. Această procedură a avut ca scop obținerea unui eșantion relativ omogen, adecvat pentru testarea efectelor intervenției.

Participanții incluși în grupul experimental au luat parte la programul de intervenție mindfulness, în timp ce participanții din grupul de control nu au beneficiat de această intervenție pe durata studiului, continuându-și activitatea profesională în condiții obișnuite.

Participarea la studiu a fost voluntară, iar toți participanții și-au exprimat consimțământul informat pentru implicarea în cercetare, fiind asigurați de caracterul confidențial al datelor și de utilizarea acestora exclusiv în scop științific. De asemenea, au fost respectate principiile etice specifice cercetării psihologice.

2.3.PROCEDURĂ ȘI CONSIDERAȚII ETICE

Participarea la cercetare a fost voluntară, iar toți participanții au fost informați în prealabil cu privire la scopul studiului, natura activităților implicate, durata intervenției și modul de utilizare a datelor colectate. În acest sens, s-a obținut consimțământul informat al participanților, aceștia având libertatea de a se retrage din studiu în orice moment, fără consecințe.

Confidențialitatea datelor a fost asigurată pe tot parcursul cercetării. Informațiile colectate au fost utilizate exclusiv în scop științific, iar identitatea participanților nu a fost dezvăluită, datele fiind prelucrate și prezentate într-o formă anonimă și agregată. Aplicarea instrumentelor de evaluare și desfășurarea intervenției s-au realizat într-un cadru adecvat, care a respectat confortul psihologic al participanților.

Aplicarea instrumentelor de evaluare s-a realizat în două etape distincte, corespunzătoare momentelor de pre-test și post-test, în vederea identificării modificărilor apărute în urma intervenției mindfulness.

În prima etapă, Scala Hamilton a fost administrata de evaluator pe baza raspunsurilor participantilor conform protocolului, și sub forma de auto-raportare la Perceived Stress Questionnaire (PSQ), în condiții standardizate, înainte de începerea programului de intervenție. Această evaluare inițială a avut rolul de a stabili nivelul de bază al anxietății și al stresului perceput și de a permite selecția participanților care prezentau niveluri moderate ale acestor variabile.

În a doua etapă, după finalizarea programului de intervenție, aceleași instrumente au fost reaplicate ambelor grupuri, în aceleași condiții ca la evaluarea inițială. Această etapă de post-test a avut ca scop măsurarea modificărilor intervenite în nivelul anxietății și al stresului perceput.

2.4.INSTRUMENTE

2.4.1. SCALA HAMILTON DE EVALUARE A ANXIETATII

Asa cum mentioneaza Radu Vrasti in Masurarea sanatatii mintale (2019), aceasta scala este una din primele instrumente de masurare a anxietatii aparuta in acest domeniu. Ea fost dezvoltata de Hamilton (1959) ,,pentru a masura severitatea nevrozei anxioase, si furnizeaza o evaluare globala a anxietatii si identifica atat simptome psihice cat si cele somatice ale anxietatii'' (Vrasti, 2019).

În ceea ce privesc calitatile prihometrice, Radu Vrasti mentioneaza ca Scala Hamilton are o buna confidenta, validitate si senzitivitate la schimbare (Maier si colab., 1988). De asemenea, Vrasti subliniaza ca: ,,Scala prezinta si o buna validitate, coreland semnificativ pozitiv cu alte scale de anxietate precum scala Beck sau Covi. Scala reuseste se identifica foarte bine subiectii anxiosi dintr-un esantion populational divers (Kobak si colab. 1993)'' (Vrasti, 2019).

2.4.2. Perceived Stress Questionnaire (PSQ)

Facand referire la calitățile sale psihometrice, conform literaturii de specialitate criteriul fidelitatii se releva prin faptul ca PSQ a demonstrat o consistență internă foarte bună, cu coeficienți Cronbach's alpha între 0.80 și 0.90, în funcție de eșantion și contextul de aplicare (Levenstein et al., 1993; Fliege et al., 2005). In literatura de specialitate gasim faptul ca analizele factoriale au susținut o structură multidimensională a scalei. Acest fapt a evidentiat coerența între itemii care reflectă aceeași dimensiune de stres perceput si au indicat faptul ca aceasta scala respecta criteriul de validitate factoriala.

2.5.DESCRIEREA INTERVENȚIEI

Intervenția implementată a fost structurată sub forma unui program de tip Mindfulness-Based Intervention, adaptat contextului educațional și nevoilor specifice ale cadrelor didactice. Programul a avut ca obiectiv dezvoltarea abilităților de conștientizare a momentului prezent, reglare emoțională și gestionare a stresului și anxietății. Astfel, intervenția s-a desfășurat pe parcursul a 8 ședințe, organizate săptămânal, fiecare având o durată de aproximativ 50–60 de minute. Activitățile au inclus exerciții de respirație conștientă, meditație ghidată, exerciții de conștientizare corporală și discuții reflexive. In ceea ce priveste standardizarea și controlul desfășurării intervenției, pentru a asigura rigoarea metodologică și consistența intervenției, toate ședințele au fost desfășurate conform unei structuri standardizate, respectând durata și succesiunea exercițiilor stabilite în protocol. Fiecare activitate a fost temporizată utilizând un cronometru, pentru a menține uniformitatea duratei exercițiilor (10 minute pentru exercițiile de respirație și 10 de minute pentru meditațiile ghidate). Instrucțiunile au fost formulate într-un mod clar și constant pentru toți participanții, evitând variațiile de prezentare care ar putea influența rezultatele. De asemenea, mediul de desfășurare a fost controlat (spațiu liniștit, fără stimuli perturbatori), pentru a facilita concentrarea și implicarea participanților.

2.6.DESIGN EXPERIMENTAL

Prezenta cercetare utilizează un design cvasi-experimental de tip pretest–posttest cu grup de control. Astfel, au putut fi evaluate diferențele dintre cele două grupuri și a putut fi estimata contribuția programului mindfulness la modificările observate la nivelul anxietății și al stresului perceput.

2.7.IPOTEZE

2.7.1. Ipoteza 1:

Subiecții care participă la programul de intervenție mindfulness vor înregistra scoruri semnificativ mai mici la Scala Hamilton de evaluare a anxietății în post-test comparativ cu pre-test, spre deosebire de grupul de control.

In ceea ce priveste fundamentarea teoretică, mentionam ca numeroase studii au demonstrat că practicile mindfulness reduc simptomele de anxietate prin creșterea conștientizării și reglării emoționale. In acest sens reliefam faptul ca intervențiile de tip MBSR contribuie la diminuarea activării emoționale excesive și la dezvoltarea unei atitudini non-reactive față de experiențele interne (Kabat-Zinn, 2003). De asemenea, studiile realizate pe cadre didactice (Flook et al., 2013; Roeser et al., 2013) s-a demonstrat ca evidențiază reducerea semnificativă a anxietății și burnout-ului în urma participării la programe mindfulness.

2.7.2. Ipoteza 2:

Subiecții care participă la programul de intervenție mindfulness vor înregistra scoruri semnificativ mai mici la PSQ (Perceived Stress Questionnaire) în post-test comparativ cu pre-test, spre deosebire de grupul de control.

In ceea ce priveste fundamentarea teoretică, conform modelului tranzacțional al stresului (Lazarus & Folkman, 1984), s-a dovedit faptul ca stresul perceput depinde de evaluarea cognitivă a situațiilor și de resursele percepute ale individului. Asadar practicile mindfulness contribuie la modificarea acestei evaluări, reducând percepția amenințării și crescând capacitatea de coping. Studiile empirice (Bonde et al., 2022; Hwang et al., 2017) arată că intervențiile mindfulness conduc la scăderi semnificative ale stresului perceput, în special în rândul profesioniștilor din domeniul educațional.

2.7.3. Ipoteza 3:

Există o corelație pozitivă semnificativă statistic între nivelul anxietății și nivelul stresului perceput în rândul cadrelor didactice participante la studiu, astfel încât scorurile mai scăzute la Scala Hamilton sunt asociate cu scoruri mai scăzute la PSQ.

In ceea ce priveste fundamentarea teoretică, literatura de specialitate evidențiază o relație strânsă între anxietate și stres perceput, acestea fiind considerate constructe interdependente. Nivelurile ridicate de stres sunt asociate frecvent cu creșterea simptomelor anxioase, iar anxietatea poate amplifica percepția stresului. Din perspectiva modelului cognitiv, ambele variabile implică procese de evaluare și interpretare a realității. Studiile empirice confirmă existența unor corelații pozitive semnificative între anxietate și stres în diverse populații, inclusiv în rândul cadrelor didactice.

2.8.ANALIZA DATELOR

Datele au fost transferate într-un program de analiză statistică (PSPP), unde au fost codificate variabilele și au fost realizate analizele statistice necesare. Pentru fiecare participant au fost introduse variabilele corespunzătoare (grup, scoruri pre și post pentru anxietate și stres), asigurându-se acuratețea datelor și consistența acestora.

În prima etapă au fost calculate statisticile descriptive pentru toate variabilele investigate, respectiv nivelul anxietății măsurat prin Scala Hamilton de evaluare a anxietății și nivelul stresului perceput evaluat prin Perceived Stress Questionnaire (PSQ). Au fost determinați indicatorii tendinței centrale și ai dispersiei datelor: media aritmetică (Mean), mediana (Median), abaterea standard (Standard Deviation), precum și valorile minime și maxime ale distribuțiilor.

Pentru verificarea comparabilității grupului experimental și a grupului de control înainte de implementarea intervenției a fost utilizat testul t pentru eșantioane independente, aplicat asupra scorurilor obținute la pre-test pentru ambele variabile investigate. Această analiză a permis evaluarea echivalenței inițiale a grupurilor.

În vederea evaluării efectelor intervenției a fost utilizată analiza de regresie liniară multiplă, echivalentă unei analize de tip ANCOVA. Pentru fiecare model, scorul post-test a fost introdus ca variabilă dependentă, scorul pre-test ca predictor de control (covariabilă), iar apartenența la grup (experimental/control) ca predictor principal. Această abordare a permis estimarea efectului intervenției după controlul influenței nivelurilor inițiale ale variabilelor investigate.

Pentru verificarea relației dintre anxietate și stresul perceput a fost utilizat coeficientul de corelație Pearson (r). Această analiză a permis evaluarea direcției și intensității asocierii dintre scorurile obținute la Scala Hamilton și Perceived Stress Questionnaire.

2.9.REZULTATE

2.9.1. Statistici descriptive

Analiza statisticilor descriptive generale evidențiază o reducere a valorilor centrale (media și mediana) atât pentru anxietate, cât și pentru stresul perceput între cele două momente de evaluare.

In ceea ce priveste statistica descriptiva pe grupuri la Scala Hamilton, observam ca in grupul experimental, media scorurilor a scăzut de la M = 20.43 în etapa de pre-test la M = 17.10 în etapa de post-test. Această reducere de 3.33 puncte sugerează o diminuare a nivelului anxietății după participarea la programul de intervenție mindfulness. În grupul de control, media a rămas aproape neschimbată, variind de la M = 20.27 la M = 20.30, ceea ce indică absența unor modificări importante ale anxietății în perioada studiului. In ceea ce priveste mediana, in grupul experimental, mediana a scăzut de la Md = 20.00 la Md = 17.00, confirmând tendința de reducere a anxietății observată la nivelul mediilor. În grupul de control, mediana a rămas constantă (Md = 20.00 atât la pre-test, cât și la post-test), sugerând stabilitatea nivelului anxietății pe parcursul cercetării. In ceea ce priveste abaterea standard si gradul de dispersie al scorurilor in grupul experimental, abaterea standard a scăzut de la SD = 2.06 la SD = 1.40, ceea ce sugerează că după intervenție scorurile participanților au devenit mai apropiate între ele și mai omogene. În grupul de control, abaterea standard a crescut ușor de la SD = 1.84 la SD = 2.00, fără a indica însă modificări relevante ale distribuției scorurilor.

In ceea ce priveste statistica descriptiva pe grupuri la PSQ, in grupul experimental, media scorurilor a scăzut de la M = 71.23 în etapa de pre-test la M = 59.43 în etapa de post-test. Diferența de 11.50 puncte sugerează o diminuare importantă a nivelului stresului perceput după participarea la programul de intervenție mindfulness. În grupul de control, media scorurilor a rămas relativ constantă, variind de la M = 70.97 la M = 70.30, ceea ce indică absența unor modificări relevante ale nivelului stresului perceput pe parcursul studiului.

In ceea ce priveste tendinta centrala in grupul experimental, mediana a scăzut de la Md = 68.00 la Md = 58.00, confirmând tendința de reducere a stresului perceput observată la nivelul mediilor. În grupul de control, mediana a crescut ușor de la Md = 68.00 la Md = 68.50, variație care sugerează menținerea unui nivel relativ constant al stresului perceput.

In ceea ce priveste gradul de dispersie in grupul experimental, abaterea standard a scăzut considerabil de la SD = 10.18 la SD = 3.32, sugerând că după intervenție scorurile participanților au devenit mai apropiate între ele, iar răspunsurile la intervenție au fost relativ uniforme. În grupul de control, abaterea standard a rămas relativ constantă (SD = 9.82 la pre-test și SD = 9.01 la post-test), indicând o variabilitate similară a nivelului stresului perceput în cele două momente de evaluare.

Tabel 1. Statistici descriptive generale

	HAMILTON Pre	HAMILTON post	PSQ pre	PSQ post
Mean	20.35	18.70	71.10	64.87
Median	20.00	18.00	68.00	61.00
Std.Dev	1.94	2.35	9.92	8.68
Minimum	18.00	15.00	60.00	55.00
Maximum	24.00	24.00	89.00	89.00

Tabel 2. Statistici descriptive pe grupuri Hamilton

	Experimental		Control	
	HAM Pre	**HAM post**	**HAM pre**	**HAM post**
Mean	20.43	17.10	20.27	20.30
Median	20.00	17.00	20.00	20.00
Std.Dev	2.06	1.40	1.84	2.00
Minimum	18.00	15.00	18.00	17.00
Maximum	24.00	20.00	23.00	24.00

Tabel 3. Statistici descriptive pe grupuri PSQ

	Experimental		Control	
	PSQ Pre	**PSQ post**	**PSQ pre**	**PSQ post**
Mean	71.23	59.43	70.97	70.30
Median	68.00	58.00	68.00	68.50
Std.Dev	10.18	3.32	9.82	9.01
Minimum	60.00	55.00	60.00	59.00
Maximum	89.00	69.00	88.00	89.00

2.9.2. Verificarea echivalenței grupurilor la pre-test (test t pentru eșantioane independente)

In ceea ce priveste Scala Hamilton in etapa de pre-test, grupul experimental a obținut o medie de M = 20.43 (SD = 2.06), iar grupul de control o medie de M = 20.27 (SD = 1.84).

Înainte de interpretarea testului t a fost verificată omogenitatea variațelor prin testul Levene. Rezultatul obținut (F = 0.75, p = 0.389) indică faptul că variațele pot fi considerate egale, deoarece valoarea p este mai mare decât pragul de semnificație de 0.05.

Rezultatele testului t pentru eșantioane independente au evidențiat că diferența dintre mediile celor două grupuri nu este semnificativă statistic, t(58) = 0.33, p = 0.742. Diferența medie dintre grupuri a fost de numai 0.17 puncte, iar intervalul de încredere de 95% pentru diferență a inclus valoarea zero [-0.84; 1.18].

Aceste rezultate sugerează că grupul experimental și grupul de control prezenta niveluri comparabile de anxietate înainte de implementarea intervenției.

În ceea ce privește stresul perceput, grupul experimental a obținut în etapa de pre-test o medie de M = 71.23 (SD = 10.18), iar grupul de control o medie de M = 70.97 (SD = 9.82).

Testul Levene pentru omogenitatea variațelor a indicat absența unor diferențe semnificative între dispersia scorurilor celor două grupuri (F = 0.08, p = 0.782), ceea ce permite asumarea egalității variațelor.

Rezultatele testului t pentru eșantioane independente au arătat că diferența dintre mediile celor două grupuri nu este semnificativă statistic, t(58) = 0.10, p = 0.918. Diferența medie observată a fost de numai 0.27 puncte, iar intervalul de încredere de 95% pentru diferență a inclus valoarea zero [-4.90; 5.44].

Prin urmare, cele două grupuri pot fi considerate comparabile și în ceea ce privește nivelul stresului perceput la momentul inițial al cercetării.

Tabel 4. Statistica grupurilor

Group	N	MEAN	S TD.DEV	S.E. MEAN
Hamilton pre Experim	30	20.73	2.06	.38
Control	30	20.27	1.84	.34
PSQ pre Experim	30	71.23	`10.18	1.86
Control	30	70.97	9.82	1.79

Tabel 5. Test t pentru esantioane independente

Levene's Test For Equality of Variances			T-test for Equality of Means							
	F	**Sig**	t.	df	Sig	Mean Diff	Std error Diff	95 Lo	Up	
Hamilton Equal Pre variances assumed	.75	.389	.33	58.00	.74	2.17	.50	-84	1.1	
Equal variances not assumed					.33	57.24	.74	2.17	.50	-84 1.1
PSQ Equal	.08	.783	.10	58.00	.91	8.27	2.58	-4.90	5.4	
Variances assumed Equal			.10	57.92	.91	8.27	2.58	-4.90	5.4	

2.9.3. Analiza efectului intervenției asupra anxietății (ANCOVA prin regresie)

Pentru a evalua efectul intervenției mindfulness asupra nivelului anxietății, controlând influența scorurilor inițiale, a fost realizată o analiză de regresie liniară multiplă. Variabila dependentă a fost scorul la Scala Hamilton în etapa de post-test, iar predictorii incluși în model au fost scorul Hamilton pre-test și apartenența la grup (experimental/control).

Tabel 6. Model regresie

R	**R Square**	**Adjusted R SQ**	**Std. Error of the Estimate**
.77	.59	.57	1.54

Tabel 7. ANOVA Hamilton post-test

	Sum of squares	df	Mean Square	F	sig
Regression	191.28	2	95.64	40.28	.000
Residual	135.32	57	2.37		
Total	326.60	59			

Tabel 8. Coeficient de regresie Hamilton post-test

	Unstandardized coeff		**Standardise coeff**	**t**	**Sig.**	**95%Confid for B**	
	B	**Std.Error**	**Beta**			**Lower**	**Upper**
Const	5.40	2.22	.00	2.43	.018	.94	9.85
H pre	.41	.10	.34	3.98	.000	.21	.62
Grup	3.27	.40	.70	8.21	.000	2.47	4.07

In ceea ce priveste calitatea modelului, rezultatul indicat indică faptul că aproximativ 59% din variația scorurilor Hamilton post-test poate fi explicată de predictorii incluși în model (scorul inițial de anxietate și apartenența la grup).

Analiza de varianță ANOVA asociată modelului de regresie a evidențiat faptul că modelul este semnificativ statistic: $F(2,57)=40.28, p<.001$. Acest rezultat indică faptul că predictorii incluși în model contribuie semnificativ la explicarea variației anxietății măsurate în etapa post-test. Coeficientul de regresie pentru scorul Hamilton pre-test a fost semnificativ statistic ($B = 0.41$, $t =$

3.98, p < .001), indicând faptul că nivelul inițial al anxietății contribuie la predicția scorurilor obținute la post-test. Astfel, participanții care au prezentat niveluri mai ridicate de anxietate la începutul studiului au avut tendința de a înregistra și scoruri relativ mai ridicate la evaluarea finală, chiar dacă au beneficiat de reducerea anxietății asociată intervenției.

Coeficientul de regresie asociat variabilei grup a fost semnificativ statistic (B = 3.27, t = 8.21, p < .001), indicând faptul că apartenența la grup contribuie semnificativ la predicția scorurilor Hamilton obținute la post-test. După controlul influenței scorurilor inițiale de anxietate, participanții din grupul de control au prezentat scoruri semnificativ mai ridicate la evaluarea finală comparativ cu participanții din grupul experimental. Acest rezultat sugerează că intervenția mindfulness a avut un efect favorabil asupra reducerii anxietății, efect care se menține chiar și după luarea în considerare a nivelului inițial al anxietății.

2.9.4. Analiza efectului intervenției asupra stresului perceput (ANCOVA prin regresie)

Tabel 9. Model regresie PSQ

R	R Square	Adjusted R SQ	Std. Error of the Estimate
.87	.75	.74	4.39

Tabel 10. ANOVA PSQ post-test

	Sum of squares	df	Mean Square	F	sig
Regression	3348.9	2	1674.05	87.00	.000
Residual	1096.83	57	19.27		
Total	4444.93	59			

Tabel 11. Coeficient de regresie PSQ post-test

	Unstandardized coeff		Standardise coeff	t	Sig.	95%Confid for B	
	B	Std.Error	Beta			Lower	Upper
Const	11.29	4.49	.00	2.51	.015	2.29	20.28
H pre	.52	.06	.60	9.05	.000	.41	.64
Grup	11.01	1.13	.64	9.72	.000	8.74	13.27

Analiza de varianță ANOVA asociată modelului a evidențiat faptul că modelul este semnificativ statistic: F(2,57)=87.00,p<.001. Acest rezultat indică faptul că predictorii incluși contribuie semnificativ la explicarea variației scorurilor PSQ post-test.

Coeficientul de regresie pentru scorul PSQ sugerează că participanții care au prezentat niveluri mai ridicate ale stresului perceput la începutul cercetării au avut tendința de a înregistra și scoruri relativ mai ridicate la evaluarea finală. Relația indică faptul că nivelul inițial al stresului reprezintă un predictor important al nivelului de stres perceput după intervenție. Coeficientul de regresie pentru variabila indică faptul că apartenența la grup reprezintă un predictor semnificativ statistic al scorurilor PSQ post-test, chiar și după controlul nivelului inițial al stresului perceput.

În baza de date utilizată, grupul experimental a fost codificat cu valoarea 1, iar grupul de control cu valoarea 2. Prin urmare, coeficientul pozitiv indică faptul că participanții din grupul de control au prezentat scoruri post-test semnificativ mai ridicate comparativ cu participanții din grupul experimental.

Mai concret, pentru participanți care au pornit de la niveluri similare ale stresului perceput, cei care nu au beneficiat de intervenția mindfulness au obținut în medie scoruri cu aproximativ 12.15 puncte mai mari la evaluarea finală decât cei care au participat la program.

Astfel rezultatele sugerează că efectul intervenției mindfulness asupra stresului perceput se menține și după controlul diferențelor inițiale dintre participanți. Astfel, reducerea stresului observată în grupul experimental nu poate fi explicată prin diferențe existente înainte de intervenție, ci este asociată participării la programul mindfulness.

2.9.5. Corelația Pearson între anxietate și stres perceput

Valoarea coeficientului de corelație sugerează existența unei asocieri foarte puternice între anxietate și stresul perceput în cadrul eșantionului investigat. Totodată, nivelul de semnificație statistică obținut ($p < .001$) indică faptul că probabilitatea ca această asociere să fie rezultatul întâmplării este extrem de redusă.

Tabel 12. Corelatie Pearson intre Hamilton post si PSQ post

		HAMILTON POST	PSQ POST
Hamilton post	Pearson Correlation	1.000	.883
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	60	60
PSQ post	Pearson Correlation	.883	1.000
	Sig. (2-tailed)	000	
	N	60	60

2.10. CORELAREA DATELOR CU IPOTEZELE

Ipoteza 1: rezultatele obținute susțin ipoteza conform căreia participarea la programul de intervenție mindfulness contribuie la reducerea nivelului anxietății în rândul cadrelor didactice. Prin urmare, Ipoteza 1 este confirmată, participanții din grupul experimental înregistrând niveluri semnificativ mai reduse ale anxietății comparativ cu participanții din grupul de control, chiar și după controlul diferențelor inițiale dintre participanți.

Ipoteza 2: rezultatele obținute susțin ipoteza conform căreia participarea la programul de intervenție mindfulness contribuie la reducerea stresului perceput în rândul cadrelor didactice. Prin urmare, Ipoteza 2 este confirmată.

Ipoteza 3: Intensitatea ridicată a corelației sugerează existența unei relații strânse între cele două constructe psihologice investigate. Acest rezultat este în concordanță cu literatura de specialitate, care evidențiază faptul că stresul perceput și anxietatea sunt fenomene distincte, dar puternic interconectate. Nivelurile ridicate de stres pot contribui la activarea și menținerea simptomelor anxioase, în timp ce reducerea stresului perceput este frecvent asociată cu diminuarea manifestărilor anxietății. Prin urmare, Ipoteza 3 este confirmata.

3. LIMITĂRILE CERCETĂRII

O primă limitare este reprezentată de dimensiunea relativ redusă a eșantionului. Deși această dimensiune a permis realizarea analizelor statistice necesare și obținerea unor rezultate semnificative statistic, un eșantion mai numeros ar fi crescut puterea statistică a studiului și ar fi permis o mai bună generalizare a rezultatelor la populația cadrelor didactice.

O altă limitare este reprezentată de selectarea participanților dintr-o arie geografică restrânsă, ceea ce poate limita validitatea externă a rezultatelor. Nivelul stresului ocupațional și al anxietății poate varia în funcție de contextul instituțional, mediul socio-economic sau particularitățile culturale ale diferitelor regiuni, aspecte care nu au fost investigate în cadrul prezentului studiu.

O altă limitare importantă este reprezentată de durata relativ scurtă a intervenției și absența unei evaluări de follow-up. Cercetarea a evaluat efectele programului imediat după finalizarea celor opt ședințe de intervenție, fără a investiga menținerea beneficiilor pe termen mediu sau lung. Prin urmare, nu poate fi stabilit cu certitudine dacă reducerile observate ale anxietății și stresului perceput se mențin după câteva luni de la încheierea programului.

O limitare metodologică suplimentară este faptul că studiul a investigat exclusiv două variabile psihologice – anxietatea și stresul perceput. Deși acestea reprezintă indicatori relevanți ai stării de bine psihologice, intervențiile mindfulness pot influența și alte dimensiuni importante, precum

burnout-ul profesional, satisfacția profesională, reziliența psihologică, reglarea emoțională sau calitatea vieții. Aceste aspecte nu au fost incluse în analiza prezentă.

4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

La nivel teoretic, rezultatele contribuie la consolidarea ideii că mindfulness influențează diferit componentele experienței psihologice, având efecte mai rapide asupra anxietății (componentă emoțională) și efecte mai graduale asupra stresului perceput (componentă cognitivă și contextuală). Această diferențiere oferă o direcție importantă pentru rafinarea modelelor teoretice din domeniu.

La nivel organizațional, cercetarea oferă argumente pentru dezvoltarea unor politici educaționale orientate către sănătatea mintală a cadrelor didactice. În ultimii ani, atenția acordată bunăstării profesorilor a devenit o prioritate în numeroase sisteme educaționale, iar rezultatele prezentei cercetări susțin necesitatea includerii programelor de prevenție psihologică în strategiile instituționale de dezvoltare a resurselor umane.

Din perspectivă aplicativă, rezultatele pot fundamenta: introducerea unor programe de mindfulness în școli, organizarea de ateliere de gestionare a stresului pentru profesori, integrarea tehnicilor de respirație și conștientizare în rutina zilnică a cadrelor didactice.

Astfel, putem concluziona ca rezultatele obținute în cadrul prezentei cercetări au implicații practice relevante pentru domeniul educațional, evidențiind potențialul intervențiilor mindfulness în susținerea sănătății psihologice a cadrelor didactice.

5. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

O primă direcție de dezvoltare vizează extinderea dimensiunii eșantionului și diversificarea populației investigate. Studiile viitoare ar putea include cadre didactice din diferite regiuni geografice, niveluri de învățământ și contexte socio-economice, pentru a evalua în ce măsură efectele observate se mențin în populații mai variate și mai reprezentative.

O altă direcție importantă o reprezintă implementarea unor studii experimentale randomizate (Randomized Controlled Trials – RCT). Randomizarea participanților în grupurile de cercetare ar reduce influența variabilelor externe necontrolate și ar permite formularea unor concluzii mai solide privind relația cauzală dintre participarea la programele mindfulness și modificările observate la nivelul anxietății și stresului perceput.

De asemenea, cercetările viitoare ar putea include evaluări de follow-up la intervale de trei, șase sau douăsprezece luni după finalizarea intervenției. O astfel de abordare ar permite investigarea stabilității efectelor obținute și identificarea condițiilor care favorizează menținerea beneficiilor pe termen lung.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bishop, S. J. 2007. Neurocognitive mechanisms of anxiety: An integrative account. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(7), 307–316. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.05.008
2. Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Hunedoara. 2020. *Scala de evaluare a stresului perceput* (Perceived Stress Questionnaire – PSQ). https://cjraehd.ro/wp-content/uploads/2020/03/Scala_stress.pdf
3. Evans, S., Ferrando, S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C., & Haglin, D. 2008. "Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Generalized Anxiety Disorder." *Journal of Anxiety Disorders*, 22(4), 716–721.
4. Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Walter, O. B., Kocalevent, R. D., Weber, C., & Klapp, B. F. (2005). The Perceived Stress Questionnaire (PSQ) reconsidered: Validation and reference values from different clinical and healthy adult samples. *Psychosomatic Medicine*, 67(1), 78–88. https://doi.org/10.1097/01.psy.0000151491.80178.78
5. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. 2013. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education,* 7(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026
6. Germer, C.K,. Siegel, R.D., si Fulton, P.R. 2016. *Mindfulness in psihoterapie*. Editura Trei: Bucuresti.
7. Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. 2012. The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 427-440.
8. Kabat-Zinn, J. 2003. "Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future." *Clinical Psychology: Science and Practic*e, 10(2), 144–156.
9. Kuyken, W., Watkins, E., Holden, E., & White, K. 2010. "How does mindfulness-based cognitive therapy work?" *Behaviour Research and Therapy*, 48(11), 1105–1112.
10. Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. 1993. Development of the Perceived Stress Questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, 37(1), 19–32. https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5
11. Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle,
12. E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. 2013. Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0032093
13. Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. 2016. *Mindfulness in education: Introduction and overview*. Springer.
14. Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. 2010. "A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children." *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218–229.
15. Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

PRIMARY EDUCATION CONCERNS FOR DEVELOPING CORRECT ORAL AND WEITTEN EXPRESSION SKILLS. THEORETICAL PREMISES OF SPELLING AND PUNCTUATION

Dănuța Magdalena Pruneanu
Lecturer, PhD, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *The teaching approach in teaching spelling rules and punctuation must be carried out gradually, systematically and adapted to the age of the students, so that each class brings a stage of progress in the acquisition of linguistic skills. Spelling and punctuation are not just "writing rules", they reflect the structure of thought.*

Keywords: *spelling; punctuation; teaching; primary education; developing*

În clasele primare, elevii trec de la nivelul oral al comunicării, la cel scris, ceea ce presupune un efort suplimentar de adaptare.

Scrisul reprezintă instrumentul de bază al muncii intelectuale, deprindere ce se realizează în strânsă legatură cu învățarea cititului. Aceasta, însă, reprezintă o activitate mai complexă și mai dificilă pentru elevi, întrucât, include și un efort fizic privind reproducerea semnelor grafice. Elevii trebuie să reprezinte în mod corect forma literelor, dar și elementele grafice de legatură în cuvinte.

Perioadele sau stadiile scrisului, corespund fiecare unei clase.

Primele două etape (etapa elementelor și etapa literelor), corespund claselor I și a II-a, etapa scrisului legat, corespunde clasei a III-a, iar cea a scrisului rapid, începe în clasa a IV-a, fiind continuată și în ciclul gimnazial.

Așadar, învățarea limbii române scrise, reprezintă una dintre cele mai importante misiuni ale școlii primare, iar continuitatea studierii limbii române la clasele I-IV, nu înseamnă doar „trecerea pragului” de la grădiniță la școală, ci și faptul că trecerea dintr-o clasă în următoarea clasă, reprezintă tot un „prag”.

Școala primară așază în centrul preocupărilor ei, nu numai dezvoltarea vorbirii și scrierii corecte, dar și dezvoltarea fizică armonioasă a copiilor, stimularea inteligenței, a gândirii, a creativității acestora, educarea patriotică autentică, cultivarea sensibilității artistice, a gustului pentru frumos, în natură, în artă, în viața socială.

De asemenea, se urmărește formarea unor deprinderi de muncă, de ordine și de comportare disciplinată, civilizată. Fără a vorbi corect, fără a se exprima coerent și clar, elevii rămân în afara oricărei intenții educative, de aceea este nevoie de o permanentă stimulare, prin practicarea vorbirii cu cei din jur, prin contribuția activităților prevăzute în programa școlară, prin care se poate ajunge, la însușirea treptată a structurilor gramaticale specifice limbii noastre.

Pentru realizarea obiectivelor care vizează formarea, dezvoltarea și perfecționarea capacităților de comunicare la nivelul rostirii se are în vedere: pronunția corectă, accentul, ritmul în vorbire, intonația și expresivitatea, toate acestea vor conduce la citirea și scrierea corectă, dar și la o comunicare clară.

Exprimarea corectă are la bază nu numai corectitudinea exprimării din punct de vedere gramatical, nu numai bogăția, precizia și activizarea termenilor, ci și posibilitatea pe care copilul o are de a înlănțui logic ideile sub forma unor unități sintactice, cum sunt propozițiile sau frazele.

Studiul disciplinei “Comunicare în limba română”, începe în Clasa pregătitoare (atunci când învățătorul continuă munca educatoarei privind dezvoltarea auzului fonematic, corectarea şi dezvoltarea vorbirii, dar şi îmbogățirea vocabularului) și se continuă până în clasa a II-a.

Demersul didactic în predarea regulilor ortografice și a semnelor de punctuație trebuie să se realizeze gradual, sistematic și adaptat vârstei elevilor, astfel încât fiecare clasă să aducă o etapă de progres în dobândirea competențelor lingvistice.

Dacă în clasa I accentul cade pe familiarizarea cu literele, silabele și primele semne de punctuație, în clasa a IV-a se ajunge la aplicarea conștientă a regulilor în compuneri și texte proprii.

Prin respectarea normelor de ortografie și de punctuație, elevii vor avea o scriere coerentă și corectă, care va deveni pe parcurs, o competență transdisciplinară care influențează rezultatele școlare la toate disciplinele.

Chiar dacă ortografia și punctuația se predau la limba română, ele sunt necesare și la matematică, unde rezolvarea problemelor scrise, presupune înțelegerea exactă a enunțurilor; la științe, unde fenomenele observate, vor fi explicate printr-o exprimare clară și corectă; la istorie și geografie, unde scrierea corectă și coerentă este esențială pentru redactarea lucrărilor sau testelor, iar elevii trebuie să elaboreze răspunsuri complexe și bine structurate.

"Ortografia este politețea limbii", după cum afirma scriitorul francez, Jean Guehenno, așadar, stăpânirea normelor de ortografie și punctuație nu constituie doar o abilitate tehnică, ci un proces complex de formare intelectuală, de dezvoltare a gândirii logice și de cultivare a expresivității.

Dacă ortografia corectă îi ajută pe elevi să transmită informația exact așa cum o gândesc, punctuația, la rândul ei, contribuie la organizarea și claritatea acesteia, deprinderi ce ajută la dezvoltarea altor competențe lingvistice, cum ar fi citirea fluentă și înțelegerea textelor.

Scrierea limbii române nu este grea sau complicată, este logică și practică, deoarece este în foarte bună măsură adaptată pronunțării. Acest lucru se poate observa cu ușurință, numai prin compararea ortografiei limbii române, cu ortografia câtorva limbi, cu care limba română este în contact.

Astfel, putem spune ca ortografia limbii române conține un număr de reguli tradiționale (istorice) mult mai redus ca în alte limbi, precum, limba engleză sau franceză, întrucât, recurge mult mai rar la principiul morfologic ca limba rusă sau germană, iar în ce privește atât principiul fonetic—fonematic, cât și principiul silabic, scrierea limbii române se apropie de scrierea limbii italiene.

De aceea, respectul pentru regulile ortografice ale limbii române este în funcție de nivelul de cultură al celor care le folosesc și în funcție de nivelul de asimilare a limbii literare.

Limba română este o limbă cursivă, iar cuvintele se scriu, în general așa cum se aud. Însă, există și unele cuvinte, care sunt înțelese, pronunțate, scrise și învățate greșit. Erorile de ortografie implică înlocuirea, omiterea, adăugarea sau inversarea literelor sau sunetelor dintr-un cuvânt. Dar acestea nu sunt singurele greșeli de ortografie. Conform unei clasificări generale, greșelile de ortografie sunt împărțite în:

1. *Greșeli de scriere a cuvintelor (confuzii între cuvinte cu scriere asemănătoare; forme verbale incorecte);*
2. *Greșeli legate de semnele diacritice (lipsa sau utilizarea incorectă a semnelor diacritice);*
3. *Greșeli gramaticale (utilizarea greșită a formelor verbale; confuzii între pronume);*
4. *Greșeli de punctuație (lipsa sau utilizarea incorectă a semnelor de punctuație).*

Așadar, putem admite că limba este un fenomen istoric complex, nu numai prin varietatea regulilor pe care le cuprinde, ci și prin modul ei de funcționare, dar și prin modalitățile în care se realizează comunicarea în diverse contexte. Limba literară, evoluează în cea mai mare parte, prin acceptarea unora dintre abateri, prin modificarea normelor și prin împrumutul din alte limbi.[1]

Scrisul, pentru că se bazează pe litere, se numește *scris alfabetic* sau *scriere alfabetică.*

Limba română are scriere alfabetică, iar totalitatea semnelor folosite într-o scriere alfabetică, poartă numele de *alfabet.*

După cum știm, alfabetul limbii române, este adaptat după alfabetul limbii latine, iar pentru unele tipuri sonore pe care limba latină nu le avea, se folosesc litere preluate, însoțite de semne diacritice

[1] V. R. Guțu, *Corectitudine și greșeală (Limba română de azi),* București, Editura Științifică, 1972, p. 18

(un circumflex la *î, â*, unul întors la *ă,* o sedilă la *ș, ț*), acestea fiind obligatorii și în scrierea cuvintelor cu majuscule (*România, Neamț, Tîrgoviște,* etc).

Scrierea alfabetică permite transformarea unui mesaj oral în mesaj grafic. De aceea putem spune că, așa cum ortografia nu poate fi concepută fără alfabet, nici alfabetul nu poate răspunde cerințelor de corectitudine a scrierii, fără norme ortografice. Pentru a face posibilă scrierea corectă, alfabetul se află în strânsă legătură cu normele ortografice.

În școală copilul obține cunoștințe pe care n-ar putea să le dobândească singur, întrucât școala impune modelele ei de viață, formează copilul pentru viața socială, îi imprimă modificări în universul interior.

Elevul reține ușor că oamenii comunică între ei prin mesaje, iar acestea sunt alcătuite din propoziții. Încă de la intrarea în școlaritate, el învață că propozițiile sunt alcătuite din cuvinte, iar cuvintele conțin unități sonore mai mici, fără sens, numite silabe; silabele conțin cele mai mici unități sonore ale cuvintelor, care sunt sunetele, iar semnele sunetelor sunt literele. El conștientizează că sunetele se aud, iar literele se scriu.

În primele exerciții pe care le face, constată că fiecărui sunet dintr-un cuvânt îi corespunde o literă. De aceea, primul pas în însușirea citirii, este acela de a-și forma deprinderi de pronunție corectă a sunetelor şi a literelor.

Există însă, și unele cuvinte în limbă română care fac excepție de la această regulă, cuvinte cu un grad ridicat de folosire și de aceea, ele nu pot fi omise. Vorbim de cuvintele: „*eu, el, ei, ele", unde* prima vocală se pronunță normal „*ie*". Deși învățătorul pronunță: „*eu, el, ei, ele",* fără să se audă „*ie"* ci numai „*e"*, micul școlar, neavând auzul fonematic bine dezvoltat, nu va putea să înțeleagă acest lucru. Numai după ce auzul s-a format, se trece le pronunția corectă.

În aceeași situație se găsesc şi grupurile de consoane „*cs"* şi „*gz"*, când, unei singure litere îi corespunde în pronunțare un grup de două sunete. Ele se scriu cu același semn, „*x"*, folosit ca semn grafic pentru sunetele *„cs"* sau *„gz".* În acest sens se vor efectua exerciții de pronunțare și de grupare a cuvintelor, pentru ca elevul să sesizeze deosebirile dintre cele două grupuri de sunete.

Exemplu:

- se scrie *„x"* și se pronunță *„cs"* în cuvinte precum: „*expoziție, exclamă, explicație"*.
- se scrie *„x"* şi se pronunţă *„gz"* în cuvinte precum: "*exerciții, examinare, exemplificare"*.

Restul semnelor ortografice, nu se referă la litere, ci la cuvinte, iar acestea sunt: *punctul, cratima, apostroful, bara și linia de pauză*.

Florea Șuteu menționa clar că: *„Punctuația este și ea ortografie*, adică "*scriere corectă" ...punctuația este o fiică mai tânără a ortografiei...ea este de fapt ortografia raporturilor dintre structurile sintactice".*

În limba română, consoanele se pronunță cu un sunet de sprijin "*ĭ*". Ca să nu se creeze confuzii, nu se insistă prea mult pe pronunția eronată a consoanelor. După cum bine știm, consoanele trebuie să se găsească în vecinătatea vocalelor.

În clasa I, se face trecerea de la fonem la grafem, de la sunet la literă. Acum începem să le formăm elevilor primele deprinderi ortografice, care presupun respectarea unor norme precise. Această etapă de școlaritate reprezintă un moment important pentru stimularea flexibilității gândirii, precum şi a creativității elevului, ceea ce ii asigură micului școlar, o dezvoltare progresivă a competențelor.

Cadrul didactic va insista pe trezirea interesului copilului pentru această disciplină şi pe dezvoltarea încrederii în sine, sarcina prioritară în această clasă, constând în învățarea citit - scrisului.

Una dintre primele noțiuni pe care copiii le învață la școală, este:

- *Scrierea cu inițiale majuscule (sau scrierea cu literă mare).* Aceștia vor învăța că *se scrie cu literă mare, la început de rând, numele de persoane, denumirile de localități și denumirile de instituții, etc*.
- *Despărțirea cuvintelor în silabe* – pentru început, la despărțirea cuvintelor în silabe învățătorul folosește cuvinte mai simple, care să nu îi pună în dificultate pe micii școlari, iar pe parcurs, acest „exercițiu" se consolidează la fiecare lecție. Astfel, elevii învață că, în situația în care un cuvânt nu încape în întregime pe un rând, acesta se desparte în silabe (scriindu-se silabele care încap pe acel rând, iar celelalte pe rândul următor). Toate aceste

cunoștințe, se consolidează prin exerciții şi se reiau în clasa a II-a, atunci când elevilor li se va cere să despartă în silabe cuvinte folosind toate posibilitățile de despărțire, la capăt de rând.

❖ *Accentul, scrierea cu „â” şi „î”, dar şi regulile de folosire ale acestora.*

Semnul diacritic la *“â”* și *„î”,* poartă denumirea de „*accent circumflex*”, însă, în ortografia română, nu are valoare accentuată, dar este folosit acest semn special sub formă de accent ascuțit („`”), pentru evitarea confuziei unor cuvinte.

Așadar, în cadrul ortografiei, pe lângă litere, există și aceste semne ortografice (sau semne speciale), folosite pentru pronunțarea literelor. Ele pot fi denumite și “*semne diacritice*”, cu ajutorul cărora se individualizează literele: „ *ă*”, „ *â*”, “*î*”, “*ș*”, “*ț*”.

De-a lungul secolelor au fost multe dispute cu privire la scrierea sunetului “*â/î”*. Pentru a demonstra apartenența limbii noastre la familia de limbi latine, lingviștii recomandă să scriem corect *“â/î”,* după cum urmează:

∗ Se scrie întotdeauna *„**î**”* (nu ***â**),* la începutul şi la sfârşitul cuvântului:

Exemplu: ***î**l, **î**napoi**,** **î**mbrăcat, **î**nserat, **î**nghețată, omor**î**, hotar**î**, tăbăr**î**, izvor**î**.*

∗ Tot *„**î**”* se scrie şi în interiorul unor cuvinte, formate prin derivarea cu prefixe (prin adăugarea unui grup de sunete, care apar înaintea unui cuvânt ce începe cu sunetul *„**î**”*).

Exemplu: *ne* + ***î**nfricat* ==> *ne**î**nfricat;*

prea + ***î**nalt* ==> *prea**î**nalt;*

∗ Se scrie întotdeauna *„â”* (nu *î*) în interiorul cuvintelor (cu excepţia celor menţionate anterior), în cuvinte, precum : *pamânt, câine, grâu, gând, ş.a.*

∗ Se scrie *„â”* şi nu *„ă”* în cuvintele: *pârâi, scârţâi, vâjâi,* etc. (nu *părăi, scărţăi, văjăi).*

∗ Se scrie şi se pronunţă - ând (nu *ind),* după consoanele *„s”* şi *„j”* în cuvinte ca: *aşteptând, coborând, ascultând, ş.a.* (nu *coborind, aşteptind, ascultind,* ş.a.).

❖ *Scrierea substantivelor terminate în „i”,* la sfârşitul unor cuvinte: *„-i”, „-ii”, „-iii”* se învaţă mai întâi pe cale intuitivă (începând din clasa I), când elevii încep să copieze cuvintele din abecedar.

Spre sfârșitul acestei clase, elevii fac cunoștință cu o serie de cuvinte care conțin *diftongi: „ea”, „ie”, „oa”, „ia”,* grupuri ce se însușesc mai greu de către micii școlari, acestea putând fi confundate uneori de cei mici.

Predarea diftongilor se reia la începutul clasei a II-a, unde se insistă asupra faptului că diftongii nu se despart în silabe diferite (*toam-na*) sau pot forma o singura silabă (*ea, ia, oa, ie*).

Un accent deosebit se pune pe predarea şi consolidarea sunetelor redate în scris prin grupuri de două sau trei litere (*ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*). Acestea se rostesc atât separat, cât şi în cuvinte, la început formând singure o silabă, iar apoi în diftong *(ceară, ciulini, geantă, cheamă, gheată)* şi în triftong *(ceai, ceainic).*

Scrierea neologismelor, spre exemplu (adică, a celor mai noi cuvinte intrate în limba română, împrumutate din alte limbi), care au pătruns de mai mult timp în limbă și sunt deja populare, vor fi adaptate fonetic și grafic, adică, se scriu așa cum se pronunță și nu se mai respectă grafia din limba de origine (*apropo, fotbal, lider, aisberg, miting, etc*).

În schimb, neologismele recente, se scriu conform grafiei din limba de origine. Spre exemplu, se scrie: *country [cantri], ketchup [k'ečap], weekend [uĭchend], etc*.

În ortografia limbii romane, există însă unele cuvinte foarte vechi, care seamănă foarte bine cu neologismele neadaptate. Este vorba de numele de persoană.

F. Șuteu menționa că: “Ele conțin litere cărora li se aplică alte reguli decât cele ale ortografiei în vigoare. Purtătorul unui nume de familie are dreptul să și-l păstreze în forma sa tradițională, înregistrate în actele oficiale. Aceste nume ca și prenumele, se păstrează neschimbate în reproducerea lor contemporană, când se fac referiri la personalități care și-au scris numele după alte reguli ortografice. Așa se explică forma numelor: (Vasile) Alecsandri (nu cu „x”), (Alfred) Alessandrescu, (Grigore) Alexandrescu, (Constantin) Brîncuși, etc.” [2]

[2] Florea Șuteu, *Dificultățile ortografiei limbii române*, Editura Științifică și enciclopedică, Bucure;ti, 1986, p. 167.

Cea de-a doua etapă a învățării ortografiei în ciclul primar," cunoașterea rațională", este specifică pentru clasele a III-a şi a IV-a, atunci când în programa școlară, gramatica apare ca obiect distinct. Acum se comunică elevilor, reguli generale noi, care n-au putut fi însușite în clasele I şi a II-a.

Spre exemplu, în folosirea *virgulei,* regula însușită în clasa a II-a se aprofundează prin informații științifice în clasele următoare, atunci când elevii află:

- că se pot despărți prin virgulă mai multe cuvinte care formează un subiect multiplu într-o propoziție;
- că nu se desparte prin virgulă subiectul de predicat;
- despre separarea prin virgulă a cuvintelor ce exprimă o strigare, o adresare sau o chemare;
- despre separarea cu ajutorul virgulei între vorbirea directă şi cea indirectă.

Așadar, virgula este acel semn de punctuație care delimitează grafic o pauză între părți de propoziție sau între propozițiile unei fraze. Însă, elevii trebuie instruiți încă de mici, să înțeleagă faptul că *nu se pune spațiu înainte de virgulă, nu se izolează virgula prin două spații, ci se lasă spațiu după virgulă.*

De aceea, învățătorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi, încă din primele clase (iar apoi vor continua acest procedeu acasă, la început ajutați de părinți), să folosească „Îndreptarul ortografic, ortoepic şi de punctuație", ori de câte ori nu sunt siguri de scrierea anumitor cuvinte.

Semnele ortografice, numite și „semne auxiliare", sunt înrudite cu semnele de punctuație. Există situații în care semnele de punctuație pot fi folosite ca semne ortografice. Amintim în acest sens: *apostroful, cratima, punctul, virgula, pauza albă, linia de pauză.*

În ciclul primar, învățarea ortografiei şi punctuației de către elev, se realizează prin parcurgerea în mai multe etape, întrucât, predarea limbii se realizează potrivit principiului concentric, de aceea, putem spune ca normele de ortografie și de punctuație se predau gradual, în funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor, trecând de la deprinderi de bază (scrierea literelor, a silabelor) la texte complexe, unde elevii trebuie să își asume corectitudinea scrierii.

Dacă la început, scrierea corectă pare doar un exercițiu de memorare a unor reguli, pe termen lung ea se transformă într-un instrument de gândire, încredere și profesionalism.

Așadar, învățarea ortografiei în clasele primare, parcurge două etape foarte importante:

1. În clasa I, a II-a şi începutul clasei a III-a, are loc învățarea ortografiei pe baze intuitive, fără să li se precizeze terminologia, multe dintre cunoștințele ortografice şi de punctuație, limitându-se la caracterul de aplicații şi rezolvări situaționale;
2. În clasa a III-a şi a IV-a, are loc învățarea ortografiei prin cunoașterea rațională a fenomenului lingvistic, așadar se lărgesc bazele cunoștințelor teoretice, elevii reușind să își însușească necesarul minim de norme ortografice.

De aceea, putem spune că în clasele primare, deprinderile ortografice se realizează mai mult pe baza experienței de vorbitori a micilor școlari, iar accentul se va pune pe spontaneitatea şi creativitatea răspunsurilor și nu pe rigurozitatea științifică a acestora. Scrierea se va consolida treptat, pe măsură ce se dezvoltă musculatura mâinii.

Ortografia și punctuația nu sunt doar „reguli de scriere", ci reflectă structura gândirii. Când un elev învață să pună corect semnele de punctuație, el învață de fapt să-și ordoneze ideile. Când aplică o regulă ortografică, el face un exercițiu de analiză și atenție. Aceste efecte nu dispar odată cu finalizarea școlii primare, ci îi însoțesc pe elevi în tot parcursul lor educațional și chiar în viața profesională.

Scrierea corectă are și un impact psihologic. Elevii care știu că se exprime bine se simt mai siguri, participă activ la lecții și își asumă responsabilități mai mari. De aceea, predarea ortografiei și punctuației în școala primară, trebuie tratată cu maximă seriozitate și adaptată nevoilor elevilor, pentru ca aceștia să aibă șansa de a construi un viitor în care comunicarea clară și corectă să fie o resursă sigură de reușită. Astfel, un elev care nu reușește să învețe să scrie și să citească în clasele

primare, acesta nu-și va putea însuși cunoștințele predate în ciclul gimnazial și mai apoi, în cel liceal. Ori, un elev cu o citire literarizată, silabisită, nu va reuși niciodată să acumuleze informații cantitative. Așadar, fără cunoașterea limbii, nu ar fi posibilă acumularea de cunoștințe, înțelegerea, comunicarea, într-un cuvânt, învățarea, iar elevii nu ar ajunge sa pătrundă sensurile și frumusețile atâtor creații literar-artistice de mare valoare.

BIBLIOGRAPHY:

1. Guțu, V.R. *Corectitudine și greșeală (Limba română de azi),* Editura Științifică, București, 1972.
2. Șuteu, Florea *Dificultățile ortografiei limbii române*, Editura Științifică și enciclopedică, Bucure;ti, 1986.

BETWEEN SELF-KNOWLEDGE AND BECOMING: PSYCHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL PERSPECTIVES ON PSYCHOPEDAGOGICAL COUNSELING

Ramona-Ștefana Petrovan
Lecturer, PhD, „1 Decembrie 1918" University of Alba Iulia
Răzvan-Vasile Todoran
Teacher-school counselor County Center for Educational Resources and Assistance (C.J.R.A.E. Alba)

Abstract: *The paper „Between self-knowledge and becoming: psychological and philosophical perspectives on psychopedagogical counseling" explores the relationship between self-knowledge, personal development and the role of psychopedagogical counseling from an interdisciplinary perspective, which integrates the contributions of psychology and philosophy. The approach highlights the fact that the counseling process goes beyond the function of intervention on educational or emotional difficulties, constituting a support framework for identity formation, development of autonomy and responsible assumption of personal and professional decisions. The analysis capitalizes on established theories from humanistic, cognitive, and existential psychology, as well as philosophical perspectives on identity, the meaning of existence, and self-reflection. At the same time, the cognitive barriers that can affect the counseling process are investigated, with a focus on biases, cognitive biases and distortions of interpretation, emphasizing the importance of using scientifically validated information and evidence-based practices. In the applicative part, the paper highlights the role of critical thinking, self-knowledge and psychological resilience in optimizing psychopedagogical intervention and in supporting personal and professional development. The conclusions support the need for an integrated approach, in which philosophical reflection and scientific substantiation complement each other in order to promote a harmonious, adaptive and authentic development of the individual in the context of the challenges of contemporary society.*

Keywords: *psychopedagogical counseling; self-knowledge; personal development; critical thinking; psychological resilience; identity*

Introducere

Într-o societate caracterizată de schimbări rapide, presiuni sociale și diversificarea experiențelor educaționale, consilierea psihopedagogică a devenit un instrument esențial pentru sprijinirea dezvoltării armonioase a individului. Aceasta nu se limitează la rezolvarea unor dificultăți punctuale de adaptare școlară sau profesională, ci urmărește facilitarea procesului de autocunoaștere, consolidarea echilibrului emoțional și dezvoltarea capacității de luare a deciziilor responsabile. Din această perspectivă, consilierea reprezintă o punte între dimensiunea psihologică a persoanei și reflecția filosofică asupra sensului existenței, identității și devenirii umane.

Tema *„Între cunoașterea de sine și devenire: perspective psihologice și filosofice asupra consilierii psihopedagogice"* a fost aleasă datorită relevanței sale pentru înțelegerea modului în care procesele de autocunoaștere influențează dezvoltarea personală și integrarea socială. În contextul actual, elevii și studenții se confruntă cu provocări complexe generate de schimbările tehnologice, competiția educațională, presiunea performanței și multitudinea surselor de informație, ceea ce face necesară dezvoltarea unor competențe de reflecție critică și autoreglare.

Din perspectiva psihologiei umaniste, Carl Rogers considera că fiecare persoană dispune de resurse interne pentru creștere și dezvoltare, iar rolul consilierului este acela de a crea condițiile în care aceste resurse pot fi valorificate în mod autentic[1]. În același timp, abordările existențiale evidențiază faptul că descoperirea sensului propriei existențe constituie o dimensiune fundamentală a sănătății psihice și a adaptării sociale[2].

[1] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1961.
[2] Viktor E. Frankl, *Man's Search for Meaning*, Boston: Beacon Press, 2006 (ediție revizuită).

Consilierea psihopedagogică ocupă un loc central în sistemele moderne de educație deoarece facilitează nu doar succesul școlar, ci și dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a autonomiei și a responsabilității personale. Organizațiile internaționale implicate în educație și cultură subliniază că dezvoltarea competențelor personale și sociale reprezintă o condiție esențială pentru participarea activă la viața democratică și pentru învățarea pe tot parcursul vieții[3].

În același timp, proliferarea informațiilor neverificate și a pseudoștiinței impune formarea unei gândiri critice capabile să distingă între afirmațiile bazate pe dovezi și cele fundamentate exclusiv pe opinii sau prejudecăți. În acest context, consilierea psihopedagogică nu mai poate fi redusă la o simplă activitate de orientare școlară, ci devine un proces educațional complex, bazat pe validarea cunoașterii și pe utilizarea informațiilor susținute de cercetarea științifică.

Lucrarea își propune să analizeze relația dintre autocunoaștere și devenirea personală prin integrarea perspectivelor psihologice și filosofice asupra consilierii psihopedagogice. În acest sens, sunt urmărite mai multe obiective: definirea conceptelor fundamentale ale consilierii psihopedagogice, evidențierea rolului autocunoașterii în dezvoltarea individului, identificarea principalelor bariere cognitive care pot afecta procesul de consiliere și analizarea importanței utilizării unor informații validate științific în intervenția educațională.

Metodologia utilizată este una calitativă și constă în analiza critică a literaturii de specialitate din domeniile psihologiei, filosofiei educației și consilierii. Sunt valorificate lucrări clasice și contemporane, articole științifice și studii consacrate, printr-o abordare interdisciplinară care urmărește integrarea perspectivelor teoretice într-un cadru coerent de interpretare.

Autocunoașterea reprezintă unul dintre fundamentele dezvoltării personale, fiind procesul prin care individul își conștientizează caracteristicile cognitive, emoționale și comportamentale și își poate orienta acțiunile în acord cu propriile valori și obiective. În psihologia centrată pe persoană, dezvoltarea autentică apare atunci când există congruență între experiența trăită și imaginea de sine, iar mediul oferă acceptare și susținere necondiționată[4].

Din perspectivă filosofică, reflecția asupra propriei persoane are rădăcini încă din Antichitate, maxima socratică „cunoaște-te pe tine însuți" fiind considerată premisa unei vieți morale și responsabile. Această tradiție continuă să influențeze teoriile moderne ale educației și consilierii, care privesc autocunoașterea ca pe un proces continuu de formare și devenire.

Totodată, dezvoltarea personală autentică presupune raportarea la informații corecte și validate. În lipsa unei evaluări critice a surselor și a dovezilor, prejudecățile cognitive și convingerile eronate pot conduce la decizii inadecvate și la perpetuarea unor practici fără fundament științific. Din acest motiv, consilierea psihopedagogică trebuie să promoveze nu doar introspecția și reflecția personală, ci și utilizarea cunoașterii bazate pe dovezi, în acord cu principiile psihologiei și științei contemporane.

1. Fundamente psihologice și filosofice ale consilierii psihopedagogice

1.1. Conceptul și obiectivele consilierii psihopedagogice

Consilierea psihopedagogică reprezintă un domeniu interdisciplinar aflat la intersecția dintre psihologie, pedagogie și științele educației, având ca scop sprijinirea dezvoltării armonioase a individului și facilitarea adaptării acestuia la cerințele mediului educațional și social. În accepțiunea contemporană, consilierea nu se limitează la rezolvarea unor dificultăți punctuale, ci constituie un proces sistematic de susținere a autocunoașterii, dezvoltării personale și orientării școlare și profesionale[5]. Literatura de specialitate evidențiază faptul că relația de consiliere este construită pe colaborare, respect reciproc și încredere, iar eficiența acesteia depinde de capacitatea consilierului de a crea un climat favorabil explorării experiențelor personale și identificării resurselor interne ale beneficiarului. Carl Rogers, fondatorul abordării centrate pe persoană, considera că indivizii posedă o tendință naturală spre dezvoltare și autorealizare, rolul specialistului fiind acela de a facilita

[3] UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, Paris, 2021.
[4] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1961.
[5] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed., Boston: Cengage Learning, 2024.

manifestarea acestui potențial prin empatie, congruență și acceptare pozitivă necondiționată[6]. Din perspectiva educațională, consilierea psihopedagogică urmărește optimizarea procesului de învățare și adaptare prin dezvoltarea competențelor cognitive, emoționale și sociale. Aceasta contribuie la prevenirea abandonului școlar, la gestionarea dificultăților de integrare și la dezvoltarea capacității elevilor de a lua decizii informate privind parcursul lor educațional și profesional[7].

Obiectivele consilierii psihopedagogice sunt multiple și interdependente. Un prim obiectiv îl constituie stimularea autocunoașterii, prin identificarea valorilor, intereselor, aptitudinilor și limitelor personale. Un al doilea obiectiv vizează dezvoltarea autonomiei și a responsabilității individuale, astfel încât persoana să poată face față provocărilor și schimbărilor specifice diferitelor etape de viață. De asemenea, consilierea urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare, a rezilienței și a strategiilor eficiente de rezolvare a problemelor, contribuind la formarea unei personalități echilibrate și adaptabile[8]. În contextul actual, marcat de accesul facil la volume mari de informații și de răspândirea conținutului neverificat, consilierea psihopedagogică are și rolul de a promova gândirea critică și evaluarea riguroasă a surselor de cunoaștere. Practica profesională trebuie să fie fundamentată pe dovezi științifice și pe metode validate empiric, evitând intervențiile bazate pe pseudoștiință sau pe convingeri lipsite de suport experimental. Această orientare este în acord cu tendințele moderne din psihologia aplicată și cu principiile etice ale profesiei de consilier[9].

Prin urmare, consilierea psihopedagogică poate fi înțeleasă ca un proces complex de însoțire și sprijin, în cadrul căruia dimensiunile psihologice și educaționale se completează reciproc pentru a favoriza dezvoltarea personală, integrarea socială și formarea unei identități autonome și responsabile.

1.2. Autocunoașterea și devenirea persoanei din perspectivă psihologică

Autocunoașterea reprezintă unul dintre conceptele fundamentale ale psihologiei moderne și constituie premisa dezvoltării personale, a adaptării sociale și a menținerii echilibrului emoțional. Procesul prin care individul ajunge să își înțeleagă propriile trăsături de personalitate, emoțiile, motivațiile, valorile și comportamentele nu este unul static, ci presupune o evoluție continuă influențată de experiențele de viață și de interacțiunile cu mediul social. Din această perspectivă, autocunoașterea nu înseamnă doar identificarea unor caracteristici individuale, ci și dezvoltarea capacității de reflecție critică asupra propriei persoane și asupra modului în care aceasta se raportează la ceilalți[10].

În literatura psihologică, dezvoltarea sinelui este considerată un proces dinamic, aflat în permanentă transformare. Susan Harter arată că imaginea de sine se construiește gradual, prin integrarea experiențelor personale și a feedbackului primit din partea mediului social, iar reprezentarea pe care individul o are despre sine influențează direct motivația, relațiile interpersonale și capacitatea de adaptare[11]. Astfel, autocunoașterea nu este doar o dimensiune introspectivă, ci și rezultatul unei interacțiuni continue între factorii personali și contextul social.

Un aport esențial în înțelegerea acestui proces îl are psihologia umanistă, reprezentată de Carl Rogers. În concepția sa, fiecare persoană dispune de o tendință înnăscută spre dezvoltare și actualizare, denumită *actualizing tendency*, care orientează individul către valorificarea propriului potențial. Pentru ca această tendință să se manifeste în mod optim, este necesar un climat relațional caracterizat prin empatie, autenticitate și acceptare pozitivă necondiționată. Lipsa acestor condiții poate conduce la apariția incongruenței dintre experiențele reale și imaginea despre sine, afectând dezvoltarea personală și bunăstarea psihologică[12].

---

[6] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1961.
[7] Mircea Jigău, *Consilierea carierei*, București: Editura Sigma, 2001.
[8] Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, 3rd ed., New York: HarperCollins, 1987.
[9] Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*, Iași: Editura Polirom, 2015.
[10] Susan Harter, *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, 2nd ed., New York: Guilford Press, 2012.
[11] *Ibidem*.
[12] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston: Houghton Mifflin, 1961.

O perspectivă complementară este oferită de Abraham Maslow, care plasează autorealizarea în vârful ierarhiei nevoilor umane. Potrivit acestuia, individul tinde să își dezvolte capacitățile și să își exprime potențialul numai după satisfacerea nevoilor fundamentale de securitate, apartenență și stimă de sine. Autocunoașterea facilitează identificarea acestor nevoi și contribuie la formularea unor obiective personale autentice, orientate spre dezvoltare și împlinire[13].

În psihologia contemporană, devenirea persoanei este înțeleasă ca un proces de transformare continuă, influențat atât de factori interni, cât și de experiențele de învățare și socializare. Daniel David subliniază că modul în care indivizii interpretează realitatea este influențat de structurile lor cognitive și de mecanismele de procesare a informației. Distorsiunile cognitive și convingerile iraționale pot limita dezvoltarea personală, motiv pentru care intervențiile psihologice și educaționale urmăresc restructurarea acestora prin metode bazate pe dovezi științifice[14].

În acest context, consilierea psihopedagogică joacă un rol important în facilitarea autocunoașterii și a devenirii personale. Prin utilizarea unor tehnici validate științific, consilierul sprijină beneficiarul în identificarea propriilor resurse, în conștientizarea limitelor și în dezvoltarea unor strategii eficiente de adaptare. Procesul de consiliere favorizează explorarea valorilor personale, clarificarea obiectivelor de viață și dezvoltarea competențelor necesare pentru luarea unor decizii autonome și responsabile. Gerald Corey evidențiază faptul că eficiența consilierii depinde în mare măsură de implicarea activă a beneficiarului și de calitatea relației terapeutice, aceasta constituind cadrul în care schimbarea poate avea loc în mod autentic și durabil[15].

Devenirea persoanei presupune, așadar, mai mult decât acumularea de cunoștințe sau dobândirea unor competențe. Ea implică integrarea experiențelor de viață într-o identitate coerentă, flexibilă și capabilă să răspundă provocărilor sociale și profesionale. În acest sens, autocunoașterea reprezintă fundamentul pe care se construiește dezvoltarea personală și profesională, iar consilierea psihopedagogică oferă cadrul metodologic și relațional necesar pentru susținerea acestui proces.

1.3. Perspective filosofice asupra formării identității și sensului existenței

Problema identității și a sensului existenței ocupă un loc central în istoria filosofiei, fiind abordată de gânditori din Antichitate până în contemporaneitate. Întrebările privind natura sinelui, raportul dintre individ și comunitate, precum și scopul vieții umane au generat numeroase teorii care continuă să influențeze psihologia, pedagogia și consilierea psihopedagogică. Din această perspectivă, identitatea poate fi înțeleasă ca rezultatul unui proces dinamic de autocunoaștere și reflecție, iar sensul existenței reprezintă cadrul valoric și moral care orientează alegerile și comportamentele individului[16].

În filosofia greacă, una dintre cele mai importante contribuții la înțelegerea formării identității îi aparține lui Socrate. Deși nu a lăsat opere scrise, ideile sale sunt cunoscute prin dialogurile lui Platon. Maxima *„Cunoaște-te pe tine însuți”* (*γνῶθι σεαυτόν*), asociată școlii socratice, exprimă convingerea că omul trebuie să își examineze propriile convingeri și acțiuni pentru a dobândi înțelepciune și virtute. În dialogul *Alcibiade I*, autocunoașterea este prezentată ca premisă a guvernării de sine și a dezvoltării morale, sugerând că adevărata educație începe prin înțelegerea propriei persoane[17]. Această idee rămâne actuală în consilierea psihopedagogică, unde dezvoltarea personală pornește de la conștientizarea resurselor, limitelor și valorilor individuale.

Aristotel aprofundează această perspectivă prin teoria sa despre *eudaimonia*, concept care desemnează starea de împlinire obținută prin cultivarea virtuților și prin exercitarea rațiunii. În *Etica nicomahică*, filosoful susține că identitatea morală nu este înnăscută, ci se formează prin educație, exercițiu și repetarea comportamentelor virtuose[18]. Omul devine ceea ce practică în mod constant, iar

[13] Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, 3rd ed., New York: HarperCollins, 1987.
[14] Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*, Iași: Editura Polirom, 2015.
[15] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed., Boston: Cengage Learning, 2024.
[16] Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).
[17] Platon, *Alcibiade I*, în *Plato: Complete Works*, ed. John M. Cooper (Indianapolis: Hackett Publishing, 1997).
[18] Aristotel, *Nicomachean Ethics*, trans. W. D. Ross (Oxford: Oxford University Press, 2009).

caracterul se dezvoltă prin asumarea responsabilă a propriilor alegeri. În consecință, procesul de devenire este unul activ, în care educația și reflecția au un rol esențial.

O schimbare de perspectivă apare în filosofia contemporană, unde accentul se mută de la caracteristicile stabile ale persoanei la modul în care aceasta își construiește și își interpretează propria biografie. Paul Ricoeur introduce conceptul de identitate narativă, afirmând că oamenii se definesc prin poveștile pe care le spun despre ei înșiși și prin sensurile pe care le atribuie experiențelor trăite[19]. Identitatea nu este o structură rigidă, ci un proces de reinterpretare continuă, în care memoria, experiența și proiectele de viitor sunt integrate într-o narațiune coerentă. Această abordare are implicații importante pentru consilierea psihopedagogică, deoarece dialogul reflexiv poate contribui la restructurarea imaginii de sine și la dezvoltarea unei perspective adaptative asupra vieții.

Charles Taylor completează această analiză prin evidențierea rolului valorilor morale și al contextului cultural în formarea identității. În lucrarea *Sources of the Self*, el argumentează că oamenii își definesc sinele în raport cu idealurile și reperele morale pe care le consideră semnificative[20]. Identitatea este astfel rezultatul unei interacțiuni între experiența personală și mediul social, iar procesul de autocunoaștere presupune clarificarea acelor valori care oferă coerență și direcție existenței.

O contribuție remarcabilă la problematica sensului existenței este adusă de Viktor Frankl, fondatorul logoterapiei. În lucrarea *Man's Search for Meaning*, bazată pe experiențele sale din timpul detenției în lagărele de concentrare naziste, Frankl susține că motivația fundamentală a ființei umane este căutarea sensului[21]. El afirmă că oamenii pot depăși situații extreme atunci când identifică un scop care conferă semnificație suferinței și existenței lor. Sensul vieții nu este universal și nici impus din exterior, ci se descoperă prin asumarea responsabilității personale, prin relațiile cu ceilalți și prin contribuția adusă comunității.

Aceste perspective filosofice oferă un cadru valoros pentru înțelegerea proceselor de autocunoaștere și dezvoltare personală în consilierea psihopedagogică. Prin explorarea valorilor, credințelor și experiențelor individuale, consilierul poate facilita procesul de construire a unei identități autentice și de formulare a unor obiective compatibile cu aspirațiile și resursele beneficiarului. În același timp, integrarea reflecției filosofice în activitatea de consiliere stimulează gândirea critică și dezvoltarea capacității de a evalua în mod conștient propriile alegeri și responsabilități.

Formarea identității și descoperirea sensului existenței reprezintă procese complexe, influențate atât de reflecția individuală, cât și de contextul social și cultural. De la idealul socratic al autocunoașterii și până la teoriile contemporane privind identitatea narativă și logoterapia, filosofia demonstrează că devenirea umană presupune un efort continuu de înțelegere, interpretare și asumare a propriei existențe. Aceste idei completează perspectivele psihologice asupra dezvoltării personale și fundamentează rolul consilierii psihopedagogice în sprijinirea individului pe parcursul procesului de maturizare și integrare socială.

1.4. Rolul consilierului în facilitarea dezvoltării personale și educaționale

În contextul transformărilor sociale, tehnologice și educaționale din ultimele decenii, rolul consilierului psihopedagogic a dobândit o importanță deosebită în susținerea dezvoltării armonioase a individului. Dincolo de intervenția asupra dificultăților de adaptare școlară sau profesională, consilierul contribuie la dezvoltarea competențelor de autocunoaștere, autoreglare emoțională, comunicare și luare a deciziilor, facilitând procesul de construire a unei identități personale și profesionale coerente. Acțiunea sa se bazează pe principii științifice validate și pe respectarea normelor etice specifice profesiei, având drept obiectiv valorificarea potențialului fiecărui beneficiar[22].

[19] Paul Ricoeur, *Oneself as Another* (Chicago: University of Chicago Press, 1992).
[20] Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989).
[21] Viktor E. Frankl, *Man's Search for Meaning* (Boston: Beacon Press, 2006).
[22] *Ibidem*.

Din perspectivă psihologică, relația de consiliere reprezintă un cadru de colaborare în care persoana este sprijinită să își exploreze propriile experiențe, să identifice resursele interne și să găsească soluții adaptative la problemele cu care se confruntă. Carl Rogers a demonstrat că schimbarea autentică apare într-un climat caracterizat prin empatie, congruență și acceptare pozitivă necondiționată, condiții care favorizează exprimarea liberă și dezvoltarea încrederii în sine[23]. În acest sens, consilierul nu oferă răspunsuri prestabilite, ci facilitează procesul prin care beneficiarul ajunge să își formuleze propriile concluzii și să își asume responsabilitatea pentru deciziile adoptate.

Rolul consilierului este esențial și în promovarea dezvoltării personale. Aceasta presupune sprijinirea individului în identificarea propriilor valori, interese și aptitudini, precum și în dezvoltarea unor competențe necesare pentru gestionarea eficientă a situațiilor de viață. Gerald Corey subliniază că intervenția de consiliere urmărește stimularea autonomiei și a capacității de rezolvare a problemelor, astfel încât persoana să poată face față provocărilor cotidiene prin utilizarea propriilor resurse și prin adoptarea unor comportamente adaptative[24].

În mediul educațional, consilierul psihopedagogic îndeplinește funcții preventive, formative și de intervenție. Pe de o parte, acesta contribuie la prevenirea dificultăților de învățare, a abandonului școlar, a fenomenelor de bullying și a comportamentelor de risc prin activități de informare, dezvoltare socio-emoțională și colaborare cu profesorii și familia. Pe de altă parte, el oferă sprijin individual elevilor care întâmpină dificultăți de adaptare, probleme de relaționare sau incertitudini privind orientarea școlară și profesională. Această abordare integrată contribuie la crearea unui climat educațional favorabil dezvoltării și incluziunii[25].

O dimensiune importantă a activității consilierului este orientarea școlară și în carieră. Într-o societate caracterizată de schimbări rapide pe piața muncii și de apariția continuă a unor noi domenii profesionale, alegerea traseului educațional necesită o evaluare realistă a competențelor și intereselor individuale. Mircea Jigău evidențiază că procesul de consiliere în carieră trebuie să faciliteze luarea unor decizii informate și asumate, bazate atât pe autocunoaștere, cât și pe analiza oportunităților oferite de mediul socio-economic[26].

Din perspectiva dezvoltării psihologice, consilierul contribuie și la consolidarea rezilienței și a flexibilității cognitive. Cercetările din domeniul psihologiei cognitive arată că modul în care oamenii interpretează evenimentele influențează semnificativ răspunsurile emoționale și comportamentale. Identificarea și restructurarea convingerilor iraționale sau a distorsiunilor cognitive pot reduce vulnerabilitatea la stres și pot facilita adaptarea eficientă la schimbare. Daniel David subliniază importanța utilizării unor intervenții bazate pe dovezi și a promovării gândirii critice în procesul de dezvoltare personală și educațională[27].

Consilierul are, de asemenea, un rol important în promovarea autonomiei morale și a responsabilității sociale. Prin activități de reflecție și dialog, acesta sprijină beneficiarii în clarificarea propriilor valori și în dezvoltarea capacității de a lua decizii în acord cu principiile etice și cu respectarea drepturilor celorlalți. Această dimensiune este în consonanță cu abordările umaniste ale educației, care consideră dezvoltarea persoanei ca un proces complex, ce include atât dimensiunea cognitivă, cât și pe cea afectivă și morală.

În plan instituțional, eficiența consilierii psihopedagogice depinde de colaborarea dintre consilier, cadrele didactice, familie și comunitate. Cercetările din domeniul educației arată că intervențiile multidisciplinare și parteneriatul dintre școală și familie cresc probabilitatea obținerii unor rezultate pozitive în ceea ce privește adaptarea școlară, dezvoltarea competențelor sociale și prevenirea dificultăților emoționale. În acest context, consilierul devine un mediator între diferitele sisteme care

[23] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1961).
[24] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[25] American School Counselor Association, *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, 4th ed. (Alexandria, VA: ASCA, 2019).
[26] Mircea Jigău, *Consilierea carierei* (București: Editura Sigma, 2001).
[27] Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală* (Iași: Editura Polirom, 2015).

influențează dezvoltarea copilului sau a adolescentului, contribuind la crearea unui mediu favorabil învățării și evoluției personale[28].

Rolul consilierului psihopedagogic depășește cadrul unei simple intervenții asupra problemelor punctuale și se extinde asupra întregului proces de dezvoltare a persoanei. Prin facilitarea autocunoașterii, sprijinirea dezvoltării competențelor socio-emoționale, promovarea gândirii critice și orientarea în procesul decizional, consilierul contribuie la formarea unor indivizi autonomi, responsabili și capabili să își construiască un traseu educațional și profesional în acord cu propriile valori și aspirații.

2. Bariere cognitive și procese de validare în consilierea psihopedagogică

2.1. Sursele cunoașterii și fundamentarea informațiilor utilizate în consiliere

Consilierea psihopedagogică reprezintă un domeniu aplicativ care îmbină cunoștințe din psihologie, pedagogie, sociologie și științele educației pentru a sprijini dezvoltarea armonioasă a individului și pentru a facilita adaptarea acestuia la cerințele mediului școlar și social. Eficiența intervenției depinde în mod direct de calitatea informațiilor utilizate în procesul de evaluare și de fundamentarea științifică a strategiilor de consiliere. Din acest motiv, identificarea surselor valide de cunoaștere și evaluarea critică a informațiilor reprezintă condiții esențiale pentru practica profesională responsabilă[29].

În epistemologie, cunoașterea este înțeleasă ca rezultatul unui proces prin care individul dobândește și validează informații despre realitate prin observație, raționament, experiență și cercetare sistematică. Tradiția filosofică a evidențiat existența mai multor surse ale cunoașterii, dintre care experiența empirică și rațiunea ocupă un loc central. În filosofia modernă, dezbaterea dintre empirism și raționalism a contribuit la dezvoltarea metodologiei științifice contemporane, în care ipotezele trebuie formulate clar și testate prin metode obiective[30]. În domeniul consilierii psihopedagogice, această perspectivă presupune utilizarea unor practici fundamentate pe dovezi și evitarea recomandărilor bazate exclusiv pe intuiție sau tradiție.

Un rol important în înțelegerea cunoașterii științifice îl are Karl Popper, care a formulat criteriul falsificabilității ca element definitoriu al teoriilor științifice. Potrivit acestuia, o afirmație poate fi considerată științifică numai dacă poate fi supusă testării și, în principiu, infirmată prin dovezi empirice[31]. Această abordare are implicații directe pentru consilierea psihopedagogică, întrucât metodele și tehnicile utilizate trebuie evaluate continuu în funcție de rezultatele cercetării și nu doar de popularitatea sau tradiția lor.

Pe lângă cercetarea experimentală, cunoașterea utilizată în consiliere este fundamentată și pe observația sistematică, evaluarea psihologică standardizată și experiența profesională integrată într-un cadru etic și metodologic riguros. American Psychological Association definește practica bazată pe dovezi (*evidence-based practice*) ca integrarea celor mai bune rezultate ale cercetării disponibile cu expertiza clinicianului și cu caracteristicile, valorile și preferințele beneficiarului[32]. În acest model, deciziile profesionale sunt rezultatul unei analize critice a informațiilor disponibile și al adaptării acestora la particularitățile fiecărui caz.

În domeniul educațional, consilierul psihopedagogic utilizează multiple categorii de informații: rezultate ale evaluărilor psihologice, observații comportamentale, date privind performanța școlară, informații furnizate de familie și cadrele didactice, precum și concluzii desprinse din cercetările științifice relevante. Aceste surse trebuie analizate integrat, deoarece interpretarea izolată a unui singur indicator poate conduce la concluzii eronate. Gerald Corey subliniază că procesul de consiliere eficient presupune evaluarea atentă a contextului individual și selectarea intervențiilor în funcție de nevoile reale ale beneficiarului, evitând aplicarea rigidă a unor modele standardizate[33].

---

[28] OECD, *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future* (Paris: OECD Publishing, 2019).
[29] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[30] Bertrand Russell, *The Problems of Philosophy* (Oxford: Oxford University Press, 1912; numeroase reeditări ulterioare).
[31] Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery* (London: Routledge, 2002 [ediția în limba engleză bazată pe traducerea din 1959]).
[32] American Psychological Association, *Evidence-Based Practice in Psychology*, *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.
[33] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).

În același timp, dezvoltarea tehnologiilor digitale și accesul facil la informație au amplificat riscul utilizării unor surse neverificate sau pseudoștiințifice. În psihologie și educație circulă frecvent teorii simplificate excesiv sau metode care nu beneficiază de susținere empirică adecvată, dar care sunt promovate prin intermediul rețelelor sociale sau al publicațiilor comerciale. Daniel David atrage atenția asupra necesității delimitării clare dintre psihologia bazată pe dovezi și afirmațiile lipsite de validare experimentală, subliniind că intervențiile profesionale trebuie fundamentate pe cercetare științifică și pe metodologii verificabile[34].

Evaluarea critică a surselor de cunoaștere presupune analizarea credibilității autorilor, a metodologiei cercetării, a posibilității de replicare a rezultatelor și a consensului existent în comunitatea științifică. În acest sens, metaanalizele, studiile longitudinale și ghidurile elaborate de organizații profesionale internaționale oferă un grad ridicat de încredere și constituie repere importante pentru practica psihopedagogică. De asemenea, dezvoltarea competențelor de alfabetizare științifică îi permite consilierului să distingă între dovezile solide și afirmațiile bazate pe anecdote sau experiențe individuale.

Din perspectiva algoritmului articulării cunoașterii, procesul utilizat în consiliere poate fi descris ca o succesiune logică de etape: identificarea surselor de informații, colectarea și analiza datelor relevante, filtrarea acestora prin raportare la criterii metodologice și etice, eliminarea influențelor generate de biasuri cognitive sau de prejudecăți și integrarea concluziilor într-o strategie de intervenție fundamentată științific. O astfel de abordare contribuie la creșterea calității actului de consiliere și la protejarea beneficiarului împotriva deciziilor bazate pe informații insuficient validate.

Sursele cunoașterii utilizate în consilierea psihopedagogică trebuie evaluate prin prisma rigurozității științifice și a relevanței practice. Integrarea rezultatelor cercetării, a expertizei profesionale și a caracteristicilor individuale ale beneficiarului permite elaborarea unor intervenții eficiente și etice, orientate spre dezvoltarea personală și educațională. Într-o societate marcată de abundența informațională și de răspândirea rapidă a pseudoștiinței, promovarea gândirii critice și a practicilor bazate pe dovezi reprezintă o condiție esențială pentru credibilitatea și eficiența consilierii psihopedagogice.

2.2. Prejudecățile, biasurile cognitive și influența acestora asupra procesului de consiliere

Procesul de consiliere psihopedagogică presupune luarea unor decizii complexe pe baza informațiilor furnizate de beneficiar, de familie, de cadrele didactice și de rezultatele evaluărilor psihologice și educaționale. Pentru ca intervenția să fie eficientă și etică, aceste informații trebuie analizate obiectiv și integrate într-un demers fundamentat științific. Cu toate acestea, atât consilierul, cât și beneficiarul pot fi influențați de prejudecăți și de biasuri cognitive care afectează modul în care sunt percepute, interpretate și utilizate informațiile disponibile. Înțelegerea acestor mecanisme reprezintă o condiție esențială pentru desfășurarea unei consilieri bazate pe dovezi și pentru evitarea erorilor de apreciere[35].

Din punct de vedere psihologic, prejudecățile reprezintă atitudini sau evaluări preconcepute față de persoane ori grupuri sociale, dezvoltate înaintea unei cunoașteri directe și bazate adesea pe stereotipuri culturale sau sociale. Acestea influențează modul în care sunt interpretate comportamentele și caracteristicile indivizilor, putând conduce la discriminare sau la formularea unor concluzii eronate[36]. În contextul educațional, prejudecățile referitoare la gen, statut socio-economic, apartenență etnică sau performanță școlară pot afecta atât relația dintre consilier și beneficiar, cât și recomandările formulate în urma procesului de evaluare.

Pe lângă prejudecăți, literatura de specialitate evidențiază existența biasurilor cognitive, definite ca deviații sistematice de la raționamentul logic și de la evaluarea obiectivă a informațiilor. Daniel Kahneman explică faptul că aceste erori apar deoarece mintea umană utilizează frecvent euristici – mecanisme rapide de procesare a informației – care facilitează luarea deciziilor în condiții de

[34] Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală* (Iași: Polirom, 2015).
[35] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[36] Gordon W. Allport, *The Nature of Prejudice*, 25th Anniversary Edition (Reading, MA: Addison-Wesley, 1979).

incertitudine, dar pot genera concluzii inexacte[37]. Biasurile cognitive nu sunt expresia lipsei de inteligență, ci rezultatul funcționării normale a sistemului cognitiv și pot afecta chiar și profesioniștii cu experiență.

Unul dintre cele mai relevante biasuri pentru activitatea de consiliere este biasul de confirmare (*confirmation bias*), care constă în tendința de a căuta și interpreta informațiile într-un mod care confirmă convingerile deja existente, ignorând sau minimalizând dovezile contrare. Amos Tversky și Daniel Kahneman au demonstrat că oamenii tind să selecteze preferențial informațiile compatibile cu ipotezele inițiale, ceea ce poate conduce la decizii eronate și la perpetuarea unor convingeri nejustificate[38]. În practica psihopedagogică, acest fenomen poate determina consilierul să acorde o importanță excesivă unor observații care susțin impresia inițială despre beneficiar și să neglijeze date relevante care ar putea modifica evaluarea.

Un alt mecanism cognitiv important este euristica disponibilității (*availability heuristic*), prin care probabilitatea unui eveniment este estimată în funcție de ușurința cu care exemple similare sunt aduse în memorie. Astfel, experiențele recente sau intens mediatizate pot influența disproporționat judecata profesională. De exemplu, un consilier care a întâlnit recent mai multe cazuri de anxietate școlară poate fi tentat să interpreteze simptome similare prin aceeași lentilă, fără o evaluare diferențială suficientă[39].

În mod asemănător, efectul de ancorare (*anchoring effect*) apare atunci când prima informație disponibilă influențează excesiv evaluările ulterioare. În procesul de consiliere, opiniile inițiale exprimate de profesori, părinți sau alte persoane pot deveni repere cognitive care afectează obiectivitatea analizei. Dacă aceste informații nu sunt verificate prin metode standardizate și prin colectarea de date suplimentare, există riscul formulării unor concluzii părtinitoare.

Un alt tip de eroare este eroarea fundamentală de atribuire, descrisă în psihologia socială ca tendința de a explica comportamentul celorlalți prin caracteristici personale stabile și de a subestima influența contextului. Lee Ross a arătat că observatorii tind să atribuie acțiunile indivizilor trăsăturilor lor interne, ignorând constrângerile situaționale[40]. În mediul școlar, un elev cu rezultate slabe poate fi perceput drept lipsit de motivație sau de interes, fără a se analiza în mod adecvat factorii familiali, emoționali sau socioeconomici care îi influențează performanța.

Conștientizarea existenței acestor biasuri este esențială pentru dezvoltarea unei practici profesionale responsabile. Cercetările din domeniul psihologiei cognitive și al consilierii recomandă utilizarea unor instrumente standardizate de evaluare, integrarea informațiilor provenite din surse multiple și adoptarea unei atitudini reflexive față de propriile decizii. Gerald Corey subliniază că procesul de consiliere eficient presupune evaluarea continuă a ipotezelor formulate și disponibilitatea de a le modifica în funcție de noile informații obținute[41].

De asemenea, practica bazată pe dovezi (*evidence-based practice*) contribuie la reducerea influenței prejudecăților și a biasurilor cognitive prin utilizarea rezultatelor cercetărilor științifice, a ghidurilor profesionale și a intervențiilor validate empiric. Conform poziției oficiale a American Psychological Association, deciziile profesionale trebuie să rezulte din integrarea celor mai bune dovezi științifice disponibile cu expertiza practicianului și cu particularitățile beneficiarului[42]. O astfel de abordare reduce probabilitatea adoptării unor concluzii bazate pe impresii subiective și favorizează formularea unor intervenții eficiente și etice.

Raportând această analiză la algoritmul articulării cunoașterii, se poate observa că identificarea surselor informaționale reprezintă doar primul pas al procesului de consiliere. Datele colectate trebuie filtrate critic, comparate cu rezultatele cercetării și evaluate prin raportare la posibilele distorsiuni cognitive care pot afecta atât consilierul, cât și beneficiarul. Numai după această etapă poate fi

[37] Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011).
[38] Amos Tversky și Daniel Kahneman, „Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases", *Science* 185, nr. 4157 (1974): 1124-1131.
[39] Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011).
[40] Lee Ross, „The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process", în *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 10, ed. Leonard Berkowitz (New York: Academic Press, 1977), 173–220.
[41] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[42] American Psychological Association, „Evidence-Based Practice in Psychology", *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271–285.

formulată o interpretare fundamentată și poate fi construit un plan de intervenție adaptat nevoilor reale ale persoanei.

Prejudecățile și biasurile cognitive constituie factori care pot influența semnificativ calitatea procesului de consiliere psihopedagogică. Recunoașterea existenței acestora și utilizarea unor metode bazate pe dovezi, completate de reflecție critică și evaluare sistematică, contribuie la creșterea obiectivității deciziilor și la dezvoltarea unor intervenții centrate pe interesele și nevoile reale ale beneficiarului.

2.3. Filtrarea informației și identificarea distorsiunilor cognitive

Procesul de consiliere psihopedagogică presupune colectarea, interpretarea și integrarea unui volum semnificativ de informații provenite din surse diverse, precum interviurile cu beneficiarii, observația directă, testele psihologice, rapoartele școlare și discuțiile cu familia sau cadrele didactice. Calitatea deciziilor luate de consilier depinde în mare măsură de modul în care aceste informații sunt filtrate și evaluate critic. În lipsa unui proces riguros de analiză, interpretările pot fi influențate de factori subiectivi, de prejudecăți sau de distorsiuni cognitive care afectează obiectivitatea concluziilor formulate[43].

Filtrarea informației reprezintă procesul prin care individul selectează, organizează și interpretează datele disponibile pentru a construi o reprezentare coerentă a realității. Din perspectiva psihologiei cognitive, acest proces este necesar deoarece resursele cognitive sunt limitate, iar creierul uman utilizează mecanisme de simplificare pentru a gestiona cantități mari de informații. Daniel Kahneman explică faptul că funcționarea sistemului cognitiv este caracterizată de interacțiunea dintre un mod rapid și intuitiv de procesare (*System 1*) și unul lent, deliberativ și analitic (*System 2*)[44]. Deși aceste mecanisme facilitează luarea deciziilor în situații cotidiene, ele pot conduce și la erori sistematice de judecată atunci când informațiile sunt evaluate superficial sau selectiv.

În contextul consilierii psihopedagogice, filtrarea informației trebuie să fie realizată în mod deliberat și sistematic, prin integrarea datelor provenite din surse multiple și prin verificarea validității acestora. Gerald Corey subliniază că evaluarea profesională nu trebuie să se bazeze exclusiv pe impresii inițiale sau pe observații izolate, ci pe coroborarea informațiilor obținute prin metode și instrumente complementare[45]. Această abordare contribuie la reducerea riscului formulării unor concluzii premature și la dezvoltarea unor intervenții adaptate nevoilor reale ale beneficiarului.

Unul dintre cele mai frecvente obstacole în procesul de filtrare a informației îl reprezintă distorsiunile cognitive. Acestea sunt modele sistematice de interpretare eronată a realității care influențează modul în care oamenii percep evenimentele, iau decizii și formulează judecăți despre sine sau despre ceilalți. Aaron T. Beck, fondatorul terapiei cognitive, a demonstrat că astfel de distorsiuni contribuie la apariția și menținerea dificultăților emoționale și comportamentale, afectând capacitatea individului de a evalua obiectiv situațiile cu care se confruntă[46].

Printre cele mai cunoscute distorsiuni cognitive se numără gândirea dihotomică („totul sau nimic”), prin care experiențele sunt evaluate exclusiv în termeni extremi, fără recunoașterea nuanțelor intermediare. O altă distorsiune frecvent întâlnită este catastrofizarea, caracterizată prin anticiparea celor mai negative consecințe posibile în lipsa unor dovezi suficiente. De asemenea, suprageneralizarea conduce la extrapolarea unor experiențe izolate asupra întregii realități, iar personalizarea determină atribuirea excesivă a responsabilității pentru evenimente care depind și de alți factori[47].

În activitatea de consiliere, aceste mecanisme pot afecta atât beneficiarul, cât și specialistul. Beneficiarul poate interpreta eșecurile școlare ca dovezi ale unei incapacități generale, poate exagera consecințele unor dificultăți temporare sau poate dezvolta convingeri negative persistente despre propria valoare. În același timp, consilierul poate fi influențat de impresii inițiale, de experiențe

[43] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[44] Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011).
[45] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[46] Aaron T. Beck, *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders* (New York: International Universities Press, 1976).
[47] Judith S. Beck, *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*, 3rd ed. (New York: Guilford Press, 2020).

profesionale anterioare sau de informațiile furnizate de terți, ceea ce poate conduce la interpretări incomplete sau părtinitoare dacă nu există o analiză critică suficientă.

Pentru limitarea efectelor acestor distorsiuni, literatura de specialitate recomandă utilizarea unor proceduri de evaluare bazate pe dovezi și pe triangularea informațiilor. Practica bazată pe dovezi (*evidence-based practice*) presupune integrarea rezultatelor cercetării științifice cu experiența profesională și cu caracteristicile individuale ale beneficiarului, reducând astfel influența deciziilor intuitive sau a convingerilor neverificate[48]. În plus, reflecția profesională, supervizarea și colaborarea interdisciplinară contribuie la identificarea propriilor biasuri și la îmbunătățirea calității procesului decizional.

Din perspectiva algoritmului articulării cunoașterii, filtrarea informației constituie etapa intermediară dintre colectarea datelor și formularea concluziilor. După identificarea surselor relevante, informațiile trebuie evaluate critic, comparate și verificate în raport cu dovezile disponibile, iar eventualele distorsiuni cognitive trebuie recunoscute și corectate înainte de elaborarea planului de intervenție. Numai printr-o astfel de abordare este posibilă dezvoltarea unor strategii de consiliere fundamentate științific și adaptate particularităților fiecărui beneficiar.

Filtrarea informației și identificarea distorsiunilor cognitive reprezintă componente indispensabile ale unei practici profesioniste în consilierea psihopedagogică. Într-un context caracterizat de acces rapid la informații și de expunerea frecventă la surse neverificate, dezvoltarea gândirii critice și utilizarea unor metode validate științific contribuie la creșterea obiectivității evaluării și la formularea unor intervenții eficiente, centrate pe nevoile reale ale persoanei consiliate.

2.4. Diferența dintre informația validată științific și pseudoștiință în practica psihopedagogică

În contextul dezvoltării accelerate a tehnologiei informației și al accesului facil la surse variate de cunoaștere, profesioniștii din domeniul consilierii psihopedagogice se confruntă cu provocarea de a distinge între informațiile fundamentate științific și afirmațiile lipsite de suport empiric. Această diferențiere este esențială, deoarece deciziile privind evaluarea, intervenția și orientarea beneficiarilor trebuie să se bazeze pe dovezi verificabile și pe metode a căror eficiență a fost demonstrată prin cercetare. Utilizarea unor practici insuficient validate poate conduce la recomandări ineficiente, la întârzierea intervențiilor adecvate și la diminuarea încrederii în serviciile de consiliere psihopedagogică[49].

Din perspectivă epistemologică, cunoașterea științifică se caracterizează prin utilizarea unei metodologii riguroase, prin formularea de ipoteze testabile și prin posibilitatea verificării sau infirmării rezultatelor obținute. Karl Popper considera că falsificabilitatea reprezintă unul dintre criteriile fundamentale ale demarcației dintre știință și non-știință: o teorie este științifică doar dacă poate fi supusă testării și, în principiu, infirmată prin observații sau experimente[50]. Acest criteriu diferențiază cercetarea științifică de afirmațiile formulate într-o manieră care exclude orice posibilitate de verificare obiectivă.

În opoziție cu abordarea științifică, pseudoștiința utilizează frecvent un limbaj care imită discursul academic, fără a respecta însă standardele metodologice ale cercetării. Practicile pseudoștiințifice se bazează adesea pe mărturii individuale, pe exemple izolate sau pe explicații imposibil de testat empiric, evitând evaluarea critică și replicarea rezultatelor. Michael Shermer definește pseudoștiința ca un ansamblu de afirmații prezentate drept științifice, dar care nu respectă regulile fundamentale ale metodei științifice și nu sunt susținute de dovezi solide[51].

În domeniul psihopedagogiei și al consilierii, diferențierea dintre informația validată și pseudoștiință are implicații directe asupra calității intervenției. Metodele și tehnicile utilizate trebuie să fie evaluate prin studii controlate, cercetări longitudinale și analize sistematice ale eficienței lor. Practica bazată pe dovezi (*evidence-based practice*) presupune integrarea rezultatelor cercetării

[48] American Psychological Association, "Evidence-Based Practice in Psychology," *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.
[49] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[50] Karl R. Popper, *The Logic of Scientific Discovery* (London: Routledge, 2002).
[51] Michael Shermer, *Why People Believe Weird Things: Pseudoscience, Superstition, and Other Confusions of Our Time*, rev. ed. (New York: Henry Holt, 2002).

științifice cu experiența profesională și cu particularitățile beneficiarului, evitând utilizarea unor proceduri promovate exclusiv prin popularitate sau tradiție[52].

Un exemplu relevant îl reprezintă utilizarea teoriilor despre stilurile de învățare ca instrument principal pentru adaptarea procesului educațional. Deși ideea conform căreia elevii învață mai eficient atunci când predarea este adaptată unui stil dominant (vizual, auditiv sau kinestezic) este larg răspândită, analizele sistematice nu au identificat dovezi solide care să confirme eficiența acestei abordări în forma sa clasică. Harold Pashler și colaboratorii săi au concluzionat că literatura existentă nu oferă suport experimental suficient pentru recomandarea utilizării acestei ipoteze în practica educațională[53]. Acest exemplu evidențiază importanța evaluării critice a teoriilor populare înainte de integrarea lor în activitatea de consiliere.

Un alt domeniu în care este necesară prudență îl reprezintă interpretarea excesivă a unor instrumente psihologice sau utilizarea unor teste fără proprietăți psihometrice demonstrate. Standardele elaborate de American Educational Research Association, American Psychological Association și National Council on Measurement in Education subliniază că instrumentele de evaluare trebuie să îndeplinească cerințe stricte privind validitatea, fidelitatea și utilizarea etică[54]. În lipsa acestor criterii, concluziile formulate pot fi eronate și pot afecta negativ dezvoltarea educațională și personală a beneficiarului.

În practica psihopedagogică, diferențierea dintre informația validată și pseudoștiință presupune și dezvoltarea gândirii critice. Consilierul trebuie să analizeze sursa informației, metodologia utilizată, existența evaluării inter pares (*peer review*), posibilitatea replicării rezultatelor și gradul de consens în comunitatea științifică. Daniel David subliniază că psihologia modernă trebuie să promoveze intervenții bazate pe dovezi și să delimiteze clar cunoașterea științifică de afirmațiile care nu beneficiază de suport empiric[55]. Această orientare contribuie la creșterea eficienței intervențiilor și la consolidarea credibilității profesiei.

Aplicând logica algoritmului articulării cunoașterii, procesul de evaluare a informațiilor în consilierea psihopedagogică începe prin identificarea sursei, continuă cu analiza critică a metodologiei și a dovezilor disponibile, urmată de filtrarea eventualelor erori sau influențe ideologice și se finalizează prin integrarea exclusivă a informațiilor validate în procesul decizional. Această succesiune metodologică reduce riscul adoptării unor practici nefundamentate și favorizează intervențiile bazate pe cercetare și responsabilitate profesională.

Delimitarea dintre informația validată științific și pseudoștiință reprezintă o condiție esențială pentru desfășurarea unei consilieri psihopedagogice eficiente și etice. Practicienii trebuie să utilizeze metode susținute de dovezi empirice, să manifeste spirit critic în raport cu informațiile disponibile și să își fundamenteze deciziile pe rezultate obținute prin cercetare riguroasă. În acest fel, consilierea psihopedagogică își consolidează rolul de disciplină aplicativă bazată pe cunoaștere științifică și orientată spre dezvoltarea autentică a persoanei.

3. Consilierea psihopedagogică – între autocunoaștere, reflecție critică și dezvoltare personală

3.1. Rolul gândirii critice în procesul de consiliere

Gândirea critică reprezintă una dintre competențele fundamentale ale profesionistului din domeniul consilierii psihopedagogice, având un rol esențial în evaluarea informațiilor, formularea ipotezelor de lucru și elaborarea intervențiilor adaptate nevoilor beneficiarului. Într-un context social caracterizat prin acces rapid la volume mari de informații și prin proliferarea conținutului neverificat, consilierul trebuie să distingă între afirmațiile bazate pe dovezi și cele întemeiate pe opinii,

[52] American Psychological Association, "Evidence-Based Practice in Psychology," *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.
[53] Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer și Robert Bjork, "Learning Styles: Concepts and Evidence," *Psychological Science in the Public Interest* 9, nr. 3 (2008): 105-119.
[54] American Educational Research Association, American Psychological Association și National Council on Measurement in Education, *Standards for Educational and Psychological Testing* (Washington, DC: AERA, 2014).
[55] Daniel David, *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală* (Iași: Editura Polirom, 2015).

stereotipuri sau pseudoștiință. Astfel, gândirea critică nu reprezintă doar o abilitate intelectuală, ci și o condiție indispensabilă pentru exercitarea responsabilă și etică a profesiei[56].

În literatura de specialitate, gândirea critică este definită ca procesul prin care informațiile sunt analizate, interpretate și evaluate în mod reflexiv, utilizând criterii logice și dovezi empirice înainte de formularea unei concluzii. Diane Halpern consideră că aceasta implică folosirea deliberată a strategiilor cognitive și metacognitive pentru creșterea probabilității de a ajunge la judecăți corecte și la decizii eficiente[57]. În consilierea psihopedagogică, această competență permite examinarea atentă a datelor obținute în procesul de evaluare și evitarea concluziilor bazate exclusiv pe impresii intuitive au pe experiențe anterioare.

Necesitatea dezvoltării gândirii critice este susținută și de cercetările din psihologia cognitivă. Daniel Kahneman arată că procesarea informației se realizează prin interacțiunea dintre două sisteme cognitive: unul rapid, automat și intuitiv și unul lent, analitic și deliberativ[58]. Deși primul facilitează reacțiile imediate, el este susceptibil la numeroase erori de judecată și biasuri cognitive. În schimb, activarea gândirii analitice permite reevaluarea ipotezelor inițiale, verificarea dovezilor și reducerea influenței prejudecăților asupra procesului decizional.

În practica psihopedagogică, gândirea critică se manifestă încă din etapa de colectare a informațiilor. Consilierul trebuie să analizeze credibilitatea surselor, să compare datele provenite din observație, interviuri și instrumente standardizate și să identifice eventualele contradicții sau lacune informaționale. Gerald Corey subliniază că procesul de consiliere eficient presupune formularea și verificarea continuă a ipotezelor de lucru, evitând interpretările premature și generalizările nejustificate[59]. Această abordare favorizează elaborarea unor intervenții personalizate și fundamentate pe dovezi.

Un aspect esențial al gândirii critice îl constituie capacitatea de a identifica și controla influența propriilor convingeri și prejudecăți. Consilierii, asemenea tuturor oamenilor, pot manifesta tendințe de confirmare a ipotezelor inițiale, pot acorda o importanță disproporționată unor informații recente sau pot interpreta comportamentele beneficiarilor prin prisma experiențelor personale. Keith Stanovich evidențiază că dezvoltarea raționalității presupune nu doar acumularea de cunoștințe, ci și capacitatea de a reflecta asupra propriilor procese cognitive și de a corecta erorile de raționament[60]. În consecință, reflecția critică și supervizarea profesională reprezintă instrumente importante pentru creșterea calității actului de consiliere.

De asemenea, gândirea critică facilitează integrarea rezultatelor cercetării științifice în practica profesională. Conceptul de practică bazată pe dovezi (*evidence-based practice*) promovează utilizarea intervențiilor validate empiric și evaluarea continuă a eficienței acestora. Potrivit American Psychological Association, deciziile profesionale trebuie fundamentate prin combinarea celor mai bune dovezi științifice disponibile cu experiența practicianului și cu particularitățile beneficiarului[61]. În acest model, gândirea critică permite diferențierea între informațiile susținute de cercetări riguroase și cele bazate pe tradiție, autoritate sau popularitate.

Importanța acestei competențe este evidentă și în relația cu beneficiarul. Consilierul nu are doar rolul de a aplica metode validate, ci și de a încuraja dezvoltarea gândirii critice a persoanei consiliate. Prin adresarea unor întrebări reflexive, analiza alternativelor și evaluarea argumentelor, beneficiarul este sprijinit să își examineze propriile convingeri, să identifice eventualele distorsiuni cognitive și să ia decizii informate privind parcursul educațional, profesional sau personal. Această abordare contribuie la dezvoltarea autonomiei și la consolidarea responsabilității individuale.

Raportând analiza la algoritmul articulării cunoașterii, gândirea critică reprezintă mecanismul prin care informațiile colectate sunt filtrate și evaluate înainte de formularea concluziilor și a planului de intervenție. După identificarea surselor și colectarea datelor, consilierul trebuie să verifice

[56] Richard Paul și Linda Elder, *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*, 8th ed. (Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press, 2020).
[57] Diane F. Halpern, *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, 5th ed. (New York: Psychology Press, 2014).
[58] Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011).
[59] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[60] Keith E. Stanovich, *Rationality and the Reflective Mind* (New York: Oxford University Press, 2011).
[61] American Psychological Association, "Evidence-Based Practice in Psychology," *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.

consistența acestora, să identifice posibilele erori de interpretare și să fundamenteze deciziile pe dovezi obiective și replicabile. Numai în urma acestui proces pot fi elaborate recomandări care să răspundă în mod adecvat nevoilor beneficiarului și standardelor profesionale.

Gândirea critică reprezintă o competență indispensabilă în procesul de consiliere psihopedagogică, contribuind la creșterea obiectivității evaluării, la diminuarea influenței biasurilor cognitive și la promovarea practicilor bazate pe dovezi. Prin dezvoltarea acestei capacități atât la nivelul consilierului, cât și al beneficiarului, procesul de consiliere devine mai riguros, mai transparent și mai eficient în susținerea dezvoltării personale și educaționale.

3.2. Strategii de dezvoltare a autocunoașterii și rezilienței psihologice

Autocunoașterea și reziliența psihologică reprezintă două dimensiuni fundamentale ale dezvoltării personale și ale funcționării adaptative a individului. În contextul consilierii psihopedagogice, acestea constituie premise esențiale pentru formarea unei identități stabile, pentru gestionarea eficientă a dificultăților și pentru dezvoltarea capacității de a face față schimbărilor și provocărilor specifice vieții școlare, profesionale și sociale. Cercetările contemporane arată că autocunoașterea facilitează identificarea resurselor personale și a limitelor individuale, în timp ce reziliența permite mobilizarea acestor resurse în situații de stres, adversitate sau incertitudine[62].

Autocunoașterea este definită ca procesul prin care persoana își explorează și își înțelege propriile caracteristici cognitive, emoționale și comportamentale, dezvoltând o imagine de sine realistă și coerentă. Carl Rogers considera că dezvoltarea autentică este posibilă atunci când individul ajunge la o congruență între experiențele sale reale și conceptul despre sine, într-un climat caracterizat prin acceptare, empatie și autenticitate[63]. În consecință, strategiile care stimulează reflecția asupra propriei persoane și asumarea experiențelor personale contribuie în mod direct la consolidarea dezvoltării psihologice.

Una dintre cele mai eficiente modalități de dezvoltare a autocunoașterii este autoreflecția sistematică. Analiza propriilor experiențe, emoții și reacții comportamentale permite identificarea tiparelor de gândire și a mecanismelor de adaptare utilizate în diferite situații de viață. În practica psihologică, utilizarea jurnalului reflexiv și a exercițiilor de autoevaluare facilitează conștientizarea relației dintre convingeri, emoții și comportamente, oferind persoanei oportunitatea de a identifica domeniile în care sunt necesare schimbări sau ajustări[64].

O altă strategie importantă este solicitarea și integrarea feedbackului provenit din partea persoanelor semnificative și a specialiștilor. Imaginea despre sine se formează atât prin introspecție, cât și prin interacțiunea cu ceilalți, iar comparația dintre autoevaluare și evaluările externe poate contribui la reducerea discrepanțelor dintre percepția subiectivă și realitate. Susan Harter evidențiază faptul că dezvoltarea conceptului de sine este influențată în mod semnificativ de experiențele sociale și de feedbackul primit din partea mediului familial, educațional și profesional[65].

În ultimii ani, cercetările au evidențiat și utilitatea practicilor de mindfulness în dezvoltarea autocunoașterii și a autoreglării emoționale. Mindfulness-ul presupune orientarea conștientă și non-evaluativă a atenției asupra experienței prezente, facilitând observarea propriilor gânduri și emoții fără reacții impulsive. Jon Kabat-Zinn arată că această practică poate îmbunătăți conștientizarea de sine și capacitatea de gestionare a stresului, contribuind la o mai bună adaptare psihologică[66]. În consilierea psihopedagogică, tehnicile de mindfulness sunt utilizate pentru reducerea anxietății, creșterea concentrării și dezvoltarea flexibilității cognitive.

Reziliența psihologică reprezintă capacitatea individului de a se adapta pozitiv în fața dificultăților și de a-și menține funcționarea optimă în condiții de stres sau adversitate. Ann Masten descrie reziliența drept un fenomen obișnuit al dezvoltării umane, rezultat din interacțiunea dintre resursele

[62] Ann S. Masten, *Ordinary Magic: Resilience in Development* (New York: Guilford Press, 2014).
[63] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1961).
[64] Judith S. Beck, *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*, 3rd ed. (New York: Guilford Press, 2020).
[65] Susan Harter, *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, 2nd ed. (New York: Guilford Press, 2012).
[66] Jon Kabat-Zinn, *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life* (New York: Hyperion, 1994).

personale și factorii protectivi existenți în mediul familial, școlar și comunitar[67]. Această perspectivă contrazice ideea conform căreia reziliența ar fi o trăsătură excepțională, subliniind faptul că ea poate fi cultivată prin intervenții educaționale și psihologice adecvate.

Printre strategiile validate pentru dezvoltarea rezilienței se numără consolidarea relațiilor sociale de sprijin, stabilirea unor obiective realiste, dezvoltarea optimismului realist și îmbunătățirea competențelor de reglare emoțională. Martin Seligman arată că adoptarea unui stil explicativ optimist și cultivarea emoțiilor pozitive favorizează adaptarea și creșterea satisfacției față de viață, fără a ignora dificultățile reale cu care se confruntă individul[68]. În același timp, George Bonanno demonstrează că majoritatea persoanelor dispun de o capacitate naturală de recuperare după experiențe adverse, iar reziliența poate fi susținută prin flexibilitate cognitivă și prin utilizarea eficientă a strategiilor de coping[69].

În cadrul consilierii psihopedagogice, dezvoltarea autocunoașterii și a rezilienței presupune integrarea unor metode active de lucru, precum tehnicile de reflecție ghidată, restructurarea cognitivă, exercițiile de identificare a valorilor personale și planificarea obiectivelor de dezvoltare.

Consilierul are rolul de a crea un mediu sigur în care beneficiarul poate explora propriile experiențe și poate învăța modalități adaptative de gestionare a provocărilor. Gerald Corey evidențiază că eficiența procesului de consiliere depinde de colaborarea autentică dintre specialist și beneficiar și de stimularea autonomiei în procesul de luare a deciziilor[70].

Din perspectiva algoritmului articulării cunoașterii, dezvoltarea autocunoașterii și a rezilienței implică identificarea experiențelor relevante, analizarea critică a interpretărilor personale, corectarea eventualelor distorsiuni cognitive și integrarea concluziilor într-un plan coerent de dezvoltare. Acest proces contribuie la transformarea informațiilor și experiențelor individuale în cunoaștere aplicată și la consolidarea capacității persoanei de a răspunde adaptativ provocărilor vieții.

Autocunoașterea și reziliența psihologică sunt procese complementare care favorizează dezvoltarea armonioasă a individului și susțin eficiența intervențiilor de consiliere psihopedagogică. Strategiile bazate pe reflecție, feedback, mindfulness, restructurare cognitivă și sprijin social permit dezvoltarea unor competențe esențiale pentru adaptarea la schimbare, gestionarea stresului și construirea unei identități personale echilibrate și autonome.

3.3. Consilierea psihopedagogică ca instrument al devenirii personale și profesionale

Consilierea psihopedagogică ocupă un rol esențial în procesul de dezvoltare a individului, contribuind nu doar la depășirea dificultăților educaționale și emoționale, ci și la construirea unei identități personale și profesionale coerente. Într-o societate caracterizată prin schimbări rapide, diversificarea traseelor de carieră și creșterea complexității relațiilor sociale, procesul de consiliere oferă persoanei oportunitatea de a-și înțelege propriile resurse, de a-și clarifica valorile și de a lua decizii informate privind parcursul educațional și profesional. Din această perspectivă, consilierea psihopedagogică reprezintă un instrument de facilitare a devenirii, în care autocunoașterea, reflecția critică și dezvoltarea competențelor adaptive sunt integrate într-un demers orientat spre autonomie și responsabilitate[71].

Conceptul de devenire personală implică transformarea continuă a individului prin învățare, experiență și asumarea conștientă a propriilor alegeri. Psihologia umanistă, reprezentată de Carl Rogers și Abraham Maslow, susține că fiecare persoană dispune de un potențial inerent de dezvoltare, iar mediul educațional și relațional poate facilita sau inhiba valorificarea acestuia. Rogers consideră că tendința de actualizare (*actualizing tendency*) determină individul să își dezvolte capacitățile și să își construiască o identitate autentică atunci când beneficiază de un climat caracterizat prin empatie, autenticitate și acceptare pozitivă necondiționată[72]. În mod similar, Maslow afirmă că autorealizarea

[67] Ann S. Masten, *Ordinary Magic: Resilience in Development* (New York: Guilford Press, 2014).
[68] Martin E. P. Seligman, *Flourish* (New York: Free Press, 2011).
[69] George A. Bonanno, *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD* (New York: Basic Books, 2021).
[70] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[71] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[72] Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* (Boston: Houghton Mifflin, 1961).

reprezintă nivelul superior al dezvoltării umane și presupune valorificarea creativă a potențialului personal și asumarea unor scopuri congruente cu propriile valori[73].

În cadrul consilierii psihopedagogice, procesul de autocunoaștere constituie punctul de plecare pentru dezvoltarea personală și profesională. Identificarea intereselor, aptitudinilor, valorilor și limitelor individuale permite formularea unor obiective realiste și adaptate contextului social și educațional. În acest sens, activitățile de consiliere contribuie la consolidarea imaginii de sine, la dezvoltarea stimei de sine și la creșterea capacității de luare a deciziilor. Susan Harter arată că reprezentările despre sine se dezvoltă prin integrarea experiențelor personale și a feedbackului social, iar o imagine de sine realistă favorizează adaptarea și implicarea activă în procesul de învățare[74].

Dimensiunea profesională a devenirii este strâns legată de procesul orientării în carieră. Alegerea unui traseu educațional și ocupațional presupune nu doar cunoașterea oportunităților existente, ci și evaluarea propriilor competențe și aspirații. Mircea Jigău subliniază că orientarea în carieră trebuie să fie un proces continuu, bazat pe autocunoaștere și pe dezvoltarea capacității de adaptare la schimbările pieței muncii, și nu o simplă alegere punctuală realizată la finalul unei etape de școlarizare[75]. În acest context, consilierul psihopedagogic facilitează analiza alternativelor disponibile și sprijină beneficiarul în elaborarea unui plan educațional și profesional realist.

Totodată, consilierea psihopedagogică contribuie la dezvoltarea competențelor transversale necesare integrării profesionale și sociale, precum comunicarea eficientă, colaborarea, rezolvarea de probleme și autoreglarea emoțională. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) evidențiază că aceste competențe sunt esențiale pentru adaptarea la transformările economice și tehnologice și pentru participarea activă la învățarea pe tot parcursul vieții[76]. În acest sens, rolul consilierului nu se limitează la rezolvarea unor dificultăți imediate, ci include susținerea dezvoltării unor resurse care sporesc flexibilitatea și capacitatea de adaptare a individului.

Un alt element important al devenirii personale și profesionale îl constituie dezvoltarea rezilienței psihologice și a sentimentului de autoeficacitate. Albert Bandura definește autoeficacitatea drept convingerea individului că este capabil să organizeze și să execute acțiunile necesare pentru atingerea unor obiective specifice[77]. Persoanele cu un nivel ridicat al autoeficacității tind să manifeste perseverență, să gestioneze mai eficient obstacolele și să se adapteze mai ușor la schimbare. Prin activitățile de consiliere, beneficiarii sunt încurajați să își recunoască succesele, să își dezvolte încrederea în propriile competențe și să privească dificultățile ca oportunități de învățare.

Din perspectiva practicii bazate pe dovezi, intervențiile de consiliere trebuie fundamentate pe metode validate științific și adaptate caracteristicilor individuale ale beneficiarului. Gerald Corey subliniază că eficiența procesului de consiliere depinde de colaborarea autentică dintre specialist și persoana consiliată, de utilizarea unor tehnici adecvate și de evaluarea continuă a progresului realizat[78]. În plus, integrarea rezultatelor cercetării psihologice în activitatea practică contribuie la creșterea eficienței intervențiilor și la reducerea riscului utilizării unor metode insuficient fundamentate.

Aplicând logica algoritmului articulării cunoașterii, devenirea personală și profesională poate fi înțeleasă ca rezultatul unui proces care începe cu identificarea informațiilor relevante despre sine și despre mediul înconjurător, continuă cu analiza critică și integrarea acestora și conduce la formularea unor decizii și strategii de dezvoltare bazate pe reflecție și dovezi. Consilierea psihopedagogică facilitează fiecare etapă a acestui proces, oferind beneficiarului instrumentele necesare pentru transformarea experiențelor în cunoaștere aplicată și în acțiuni orientate spre dezvoltare.

Consilierea psihopedagogică reprezintă un instrument complex al devenirii personale și profesionale, contribuind la autocunoaștere, dezvoltarea competențelor socio-emoționale, consolidarea rezilienței și orientarea în carieră. Prin integrarea principiilor psihologice, pedagogice și

[73] Abraham H. Maslow, *Motivation and Personality*, 3rd ed. (New York: HarperCollins, 1987).
[74] Susan Harter, *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*, 2nd ed. (New York: Guilford Press, 2012).
[75] Mircea Jigău, *Consilierea carierei* (București: Editura Sigma, 2001).
[76] OECD, *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life* (Paris: OECD Publishing, 2021).
[77] Albert Bandura, *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (New York: W. H. Freeman, 1997).
[78] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).

etice și prin utilizarea practicilor bazate pe dovezi, aceasta sprijină formarea unor persoane autonome, capabile să ia decizii responsabile și să se adapteze eficient la provocările societății contemporane.

3.4. Implicații practice și direcții de optimizare a intervenției psihopedagogice

Consilierea psihopedagogică reprezintă un domeniu aplicativ în continuă evoluție, influențat de progresele cercetării din psihologie, pedagogie și științele educației, precum și de schimbările sociale și tehnologice care modelează nevoile beneficiarilor. În acest context, eficiența intervențiilor nu depinde exclusiv de competențele profesionale ale consilierului, ci și de capacitatea acestuia de a integra metode validate științific, de a adapta strategiile la particularitățile fiecărei persoane și de a colabora cu familia, școala și comunitatea. Analiza implicațiilor practice și a direcțiilor de optimizare a intervenției psihopedagogice evidențiază necesitatea unei abordări interdisciplinare, flexibile și centrate pe beneficiar[79].

Una dintre cele mai importante implicații practice privește adoptarea unei abordări individualizate a procesului de consiliere. Fiecare persoană dispune de un profil unic de dezvoltare, caracterizat prin particularități cognitive, emoționale, sociale și culturale care influențează modul de raportare la dificultăți și la procesul de învățare. Din această perspectivă, utilizarea unor intervenții standardizate fără adaptare la contextul individual poate limita eficiența actului de consiliere. Gerald Corey subliniază că succesul intervenției depinde de evaluarea atentă a nevoilor beneficiarului și de alegerea unor strategii compatibile cu obiectivele și resursele acestuia[80].

Un alt aspect esențial îl reprezintă fundamentarea intervențiilor pe dovezi științifice (*evidence-based practice*). În ultimii ani, comunitatea științifică a accentuat necesitatea utilizării unor metode a căror eficiență este susținută prin cercetări empirice riguroase. Conform poziției oficiale a American Psychological Association, practica bazată pe dovezi presupune integrarea celor mai bune rezultate ale cercetării disponibile cu experiența profesională și cu valorile și caracteristicile persoanei consiliate[81]. În domeniul psihopedagogic, această abordare contribuie la creșterea calității serviciilor și la evitarea utilizării unor tehnici insuficient validate.

Optimizarea intervenției presupune, de asemenea, dezvoltarea competențelor de gândire critică și reflecție profesională ale consilierului. Complexitatea situațiilor întâlnite în practică impune evaluarea permanentă a propriilor ipoteze și evitarea influenței prejudecăților sau a biasurilor cognitive asupra procesului decizional. Daniel Kahneman arată că oamenii tind să utilizeze frecvent mecanisme intuitive de gândire, care, deși eficiente în anumite contexte, pot conduce la erori sistematice de apreciere[82]. Prin urmare, utilizarea unor instrumente standardizate de evaluare și verificarea concluziilor prin raportare la date obiective reprezintă condiții importante pentru creșterea validității intervenției psihopedagogice.

O direcție majoră de dezvoltare o constituie consolidarea colaborării dintre consilier, familie și instituția de învățământ. Cercetările din domeniul educației demonstrează că implicarea activă a părinților și cooperarea dintre specialiști contribuie la îmbunătățirea adaptării școlare, la reducerea dificultăților emoționale și la creșterea performanțelor academice ale elevilor. Joyce L. Epstein evidențiază faptul că parteneriatul dintre școală, familie și comunitate reprezintă un factor protector pentru dezvoltarea copilului și pentru succesul educațional pe termen lung[83]. În acest cadru, consilierul are rolul de mediator și facilitator al comunicării dintre actorii implicați în procesul educativ. Totodată, optimizarea consilierii psihopedagogice implică integrarea educației socio-emoționale și a programelor de prevenție în activitatea școlară. Dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională, comunicare, empatie și rezolvare a conflictelor contribuie la diminuarea comportamentelor de risc și la îmbunătățirea climatului educațional. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) subliniază că aceste competențe reprezintă resurse esențiale pentru

[79] American Psychological Association, *Evidence-Based Practice in Psychology*, *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.
[80] Gerald Corey, *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, 11th ed. (Boston: Cengage Learning, 2024).
[81] American Psychological Association, *Evidence-Based Practice in Psychology*, *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.
[82] Daniel Kahneman, *Thinking, Fast and Slow* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011).
[83] Joyce L. Epstein et al., *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 4th ed. (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2019).

adaptarea la schimbările societății contemporane și pentru participarea activă la învățarea pe tot parcursul vieții[84].

Transformările tehnologice din ultimele decenii au generat noi oportunități pentru practica psihopedagogică. Platformele digitale, instrumentele de evaluare online și resursele educaționale interactive pot facilita accesul la servicii de consiliere și pot sprijini monitorizarea progresului beneficiarilor. Totuși, utilizarea acestor tehnologii trebuie însoțită de respectarea normelor privind confidențialitatea datelor, protecția vieții private și utilizarea responsabilă a informațiilor personale. În plus, competențele digitale ale consilierului trebuie dezvoltate concomitent cu menținerea standardelor etice și profesionale. Un alt element esențial pentru optimizarea intervenției îl constituie formarea profesională continuă. Evoluția rapidă a cercetărilor din psihologie și educație impune actualizarea permanentă a cunoștințelor și competențelor practicienilor. Participarea la programe de perfecționare, consultarea literaturii științifice și implicarea în activități de supervizare profesională contribuie la îmbunătățirea calității serviciilor oferite și la adaptarea intervențiilor la noile dovezi empirice disponibile.

Din perspectiva dezvoltării beneficiarului, intervenția psihopedagogică trebuie orientată spre consolidarea autonomiei, a capacității de luare a deciziilor și a responsabilității personale. Scopul consilierii nu este doar rezolvarea unor dificultăți punctuale, ci și dezvoltarea competențelor necesare gestionării viitoarelor provocări. În acest sens, activitățile de autocunoaștere, dezvoltare a rezilienței și stimulare a gândirii critice contribuie la formarea unei persoane capabile să își construiască propriul traseu educațional și profesional într-o manieră conștientă și adaptativă. Optimizarea intervenției psihopedagogice presupune integrarea practicilor bazate pe dovezi, personalizarea strategiilor de consiliere, colaborarea interdisciplinară și investiția continuă în dezvoltarea profesională a consilierului. Prin promovarea unei abordări centrate pe beneficiar și fundamentate științific, consilierea psihopedagogică poate răspunde mai eficient provocărilor societății contemporane și poate contribui la dezvoltarea armonioasă a persoanei atât în plan personal, cât și profesional.

Concluzii

Lucrarea *„Între cunoașterea de sine și devenire: perspective psihologice și filosofice asupra consilierii psihopedagogice”* a urmărit evidențierea rolului pe care consilierea psihopedagogică îl are în dezvoltarea armonioasă a persoanei, pornind de la premisa că procesul de autocunoaștere reprezintă fundamentul construirii identității, al adaptării sociale și al orientării profesionale. Analiza realizată a demonstrat că dezvoltarea personală nu poate fi redusă la acumularea de informații sau la dobândirea unor competențe tehnice, ci presupune integrarea dimensiunilor cognitive, emoționale, morale și existențiale într-un proces continuu de reflecție și transformare.

Un prim rezultat al demersului teoretic îl constituie evidențierea faptului că autocunoașterea reprezintă un element central atât în psihologie, cât și în filosofie. Perspectivele clasice formulate de Platon și Aristotel, completate de abordările moderne ale lui Carl Rogers, Paul Ricoeur sau Viktor Frankl, arată că înțelegerea propriei persoane este esențială pentru dezvoltarea autonomiei, asumarea responsabilității și construirea unui sens coerent al existenței. În același timp, teoriile psihologice contemporane demonstrează că imaginea de sine, reziliența și capacitatea de autoreglare pot fi dezvoltate prin intervenții educaționale și de consiliere fundamentate pe dovezi științifice.

Un alt aspect important reliefat în cadrul lucrării privește rolul cunoașterii validate științific în practica psihopedagogică. Analiza surselor informaționale, a prejudecăților și a biasurilor cognitive evidențiază necesitatea utilizării gândirii critice și a practicilor bazate pe dovezi în procesul de evaluare și intervenție. Într-un context caracterizat prin acces rapid la informație și prin răspândirea frecventă a teoriilor pseudoștiințifice, consilierul are responsabilitatea profesională de a selecta metode și instrumente susținute de cercetare și de a promova o cultură a reflecției critice și a responsabilității epistemice.

Lucrarea evidențiază, de asemenea, contribuția abordării interdisciplinare, care îmbină perspectivele psihologice și filosofice asupra dezvoltării umane. Filosofia oferă cadrul conceptual

[84] OECD, *Skills Outlook 2021: Learning for Life* (Paris: OECD Publishing, 2021).

necesar pentru analiza identității, a libertății și a sensului existenței, în timp ce psihologia furnizează modele empirice privind funcționarea cognitivă, emoțională și comportamentală a individului. Integrarea acestor două perspective permite o înțelegere mai profundă a proceselor de dezvoltare și fundamentează intervenții psihopedagogice orientate atât spre rezolvarea dificultăților imediate, cât și spre cultivarea autonomiei și a responsabilității personale.

Totodată, analiza prezentată are și anumite limite. Caracterul predominant teoretic al demersului nu permite evaluarea directă a eficienței strategiilor discutate în contexte educaționale specifice. În plus, dezvoltarea rapidă a cercetărilor din domeniul psihologiei și al neuroștiințelor impune actualizarea permanentă a practicilor și a modelelor explicative utilizate în consilierea psihopedagogică. Din această perspectivă, cercetările viitoare ar putea investiga comparativ eficiența diferitelor programe de dezvoltare a autocunoașterii, impactul intervențiilor bazate pe mindfulness și reziliență în mediul școlar sau efectele utilizării tehnologiilor digitale asupra procesului de consiliere și orientare educațională.

Nu în ultimul rând, lucrarea subliniază faptul că rolul consilierii psihopedagogice depășește sfera intervenției remediale, constituind un instrument esențial pentru promovarea unei cunoașteri autentice și pentru susținerea dezvoltării armonioase a individului. Prin facilitarea autocunoașterii, stimularea gândirii critice, dezvoltarea rezilienței psihologice și sprijinirea procesului decizional, consilierea contribuie la formarea unor persoane capabile să își înțeleagă propriile resurse, să își asume responsabilitatea pentru alegerile lor și să se adapteze în mod constructiv provocărilor unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

În concluzie, relația dintre cunoașterea de sine și devenire reprezintă un proces dinamic, în care reflecția filosofică și cercetarea psihologică se completează reciproc. Consilierea psihopedagogică valorifică această complementaritate prin promovarea unei dezvoltări integrate, orientate nu doar spre performanță educațională sau profesională, ci și spre formarea unei personalități echilibrate, autonome și capabile să își construiască în mod conștient propriul traseu de viață.

BIBLIOGRAPHY:

1. Allport, Gordon W. *The Nature of Prejudice*. 25th Anniversary Edition. Reading, MA: Addison-Wesley, 1979.
2. American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA, 2014.
3. American Psychological Association. "Evidence-Based Practice in Psychology." *American Psychologist* 61, nr. 4 (2006): 271-285.
4. American School Counselor Association. *ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*. 4th ed. Alexandria, VA: ASCA, 2019.
5. Aristotel. *Nicomachean Ethics*. Translated by W. D. Ross. Oxford: Oxford University Press, 2009.
6. Bandura, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
7. Beck, Aaron T. *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press, 1976.
8. Beck, Judith S. *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2020.
9. Bonanno, George A. *The End of Trauma: How the New Science of Resilience Is Changing How We Think About PTSD*. New York: Basic Books, 2021.
10. Corey, Gerald. *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. 11th ed. Boston: Cengage Learning, 2024.
11. David, Daniel. *Psihologia poporului român. Profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*. Iași: Editura Polirom, 2015.

12. Epstein, Joyce L., Mavis G. Sanders, Steven B. Sheldon, Beth S. Simon, Karen Clark Salinas, Natalie Rodriguez Jansorn și Frances L. Van Voorhis. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2019.
13. Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press, 2006.
14. Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
15. Halpern, Diane F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 5th ed. New York: Psychology Press, 2014.
16. Harter, Susan. *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2012.
17. Jigău, Mircea. *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma, 2001.
18. Kabat-Zinn, Jon. *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion, 1994.
19. Kahneman, Daniel. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
20. Masten, Ann S. *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: Guilford Press, 2014.
21. Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality*. 3rd ed. New York: HarperCollins, 1987.
22. OECD. *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing, 2021.
23. OECD. *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing, 2019.
24. Pashler, Harold, Mark McDaniel, Doug Rohrer și Robert Bjork. "Learning Styles: Concepts and Evidence." *Psychological Science in the Public Interest* 9, nr. 3 (2008): 105-119.
25. Paul, Richard, și Linda Elder. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. 8th ed. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking Press, 2020.
26. Platon. "*Alcibiade I*." În *Plato: Complete Works*, editat de John M. Cooper. Indianapolis: Hackett Publishing, 1997.
27. Popper, Karl R. *The Logic of Scientific Discovery*. London: Routledge, 2002.
28. Ricoeur, Paul. *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
29. Rogers, Carl R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
30. Ross, Lee. "The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process." În *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 10, editat de Leonard Berkowitz, 173–220. New York: Academic Press, 1977.
31. Russell, Bertrand. *The Problems of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1912.
32. Seligman, Martin E. P. *Flourish*. New York: Free Press, 2011.
33. Shermer, Michael. *Why People Believe Weird Things: Pseudoscience, Superstition, and Other Confusions of Our Time*. Revised Edition. New York: Henry Holt, 2002.
34. Stanovich, Keith E. *Rationality and the Reflective Mind*. New York: Oxford University Press, 2011.
35. Taylor, Charles. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
36. Tversky, Amos, și Daniel Kahneman. "Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases." *Science* 185, nr. 4157 (1974): 1124-1131.
37. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO, 2021.

THE IMPACT OF MINDFULNESS STRATEGIES ON EMOTIONAL REGULATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Marta Gana
Lecturer, PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

Abstract: *In the context of contemporary social and educational transformations, the development of socio-emotional skills is a priority of early education. The preschool child's ability to identify, express and adequately manage emotions significantly influences school adaptation, interpersonal relationships and subsequent success in the educational process. In this sense, mindfulness strategies have begun to be integrated more and more frequently into educational programs for young children, due to their positive effects on attention, self-regulation and psychological well-being. The article analyzes the impact of mindfulness strategies on emotional regulation in preschool children, highlighting the theoretical foundations of the concept, the benefits demonstrated by specialized literature and the practical ways of implementation in educational activities. Recent research findings indicate that mindfulness exercises, controlled breathing, age-appropriate meditation, and focused attention activities help reduce impulsive behaviors, develop self-control, and improve emotional skills in preschool children.*

Keywords: *mindfulness; emotional regulation; early education; preschoolers; competencesocio-emotional skills; self-regulation.*

Introducere

Perioada preșcolarității reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării umane, caracterizată prin transformări semnificative la nivel cognitiv, social și emoțional. În această perioadă se formează bazele personalității, ale relațiilor interpersonale și ale mecanismelor de autoreglare care vor influența adaptarea individului pe parcursul întregii vieți.

Numeroase cercetări din domeniul psihologiei dezvoltării subliniază faptul că succesul școlar și social al copilului nu depinde exclusiv de competențele cognitive, ci și de capacitatea acestuia de a-și recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile. Reglarea emoțională constituie un proces complex prin care individul monitorizează, evaluează și modifică reacțiile emoționale pentru a răspunde adecvat cerințelor mediului (Gross, 2015).

În ultimii ani, conceptul de mindfulness a câștigat o atenție deosebită în domeniul educației, fiind considerat o strategie eficientă pentru dezvoltarea autoreglării și a bunăstării emoționale. Practicile mindfulness presupun orientarea deliberată a atenției către experiența prezentă, într-o manieră conștientă, acceptantă și lipsită de judecată (Kabat-Zinn, 2003).

Aplicarea strategiilor de mindfulness în mediul preșcolar oferă copiilor oportunitatea de a deveni mai conștienți de propriile emoții, gânduri și reacții comportamentale. Prin exerciții simple de respirație, relaxare și concentrare, copiii învață să își controleze impulsurile și să răspundă mai adaptativ situațiilor stresante.

Scopul prezentului articol este de a analiza contribuția strategiilor de mindfulness la dezvoltarea capacităților de reglare emoțională ale copiilor preșcolari și de a evidenția implicațiile pedagogice ale integrării acestor practici în activitățile educaționale.

1. Repere conceptuale privind mindfulness-ul

Mindfulness-ul reprezintă un construct multidimensional care a cunoscut o dezvoltare semnificativă în ultimele două decenii, fiind integrat atât în domeniul sănătății mintale, cât și în cel educațional. Conceptul este definit ca o stare de conștientizare caracterizată prin focalizarea atenției asupra experiențelor prezente, într-o manieră intenționată și lipsită de judecată (Kabat-Zinn, 2003). În prezent, literatura de specialitate consideră mindfulness-ul nu doar o tehnică, ci o competență psihologică complexă ce poate fi dezvoltată sistematic prin exerciții specifice și experiențe educaționale structurate.

Originea conceptului poate fi identificată în tradițiile contemplative orientale, în special în practicile budiste de meditație, însă integrarea sa în cercetarea științifică occidentală a permis transformarea acestuia într-un instrument validat empiric pentru dezvoltarea sănătății psihice și emoționale. În context contemporan, mindfulness-ul este abordat dintr-o perspectivă seculară și educațională, accentul fiind pus pe dezvoltarea capacității individului de a-și observa propriile gânduri, emoții și senzații fără a reacționa automat la acestea (Bishop et al., 2004).

Potrivit modelului propus de Bishop și colaboratorii (2004), mindfulness-ul include două componente fundamentale. Prima componentă se referă la autoreglarea atenției, respectiv capacitatea individului de a-și menține atenția orientată asupra experienței imediate și de a reveni conștient la momentul prezent atunci când apar distrageri. Cea de-a doua componentă vizează adoptarea unei atitudini de deschidere, curiozitate și acceptare față de propriile experiențe interne, indiferent de natura acestora. Împreună, aceste dimensiuni facilitează dezvoltarea unei relații mai echilibrate cu propriile stări emoționale și cognitive.

Din perspectivă psihologică, mindfulness-ul este asociat cu dezvoltarea flexibilității cognitive, a controlului inhibitor și a funcțiilor executive. Aceste procese permit individului să răspundă adaptativ la provocările mediului și să reducă tendința de a reacționa impulsiv la situațiile stresante. Potrivit lui Guendelman, Medeiros și Rampes (2017), practicile mindfulness contribuie la dezvoltarea flexibilității cognitive, a controlului atențional și a autoreglării emoționale prin activarea mecanismelor neuropsihologice implicate în procesarea conștientă a experiențelor interne și externe. În ultimii ani, cercetările din domeniul neuroștiințelor au oferit dovezi importante privind mecanismele biologice care explică efectele mindfulness-ului. Studiile imagistice evidențiază faptul că practicile regulate de mindfulness sunt asociate cu modificări funcționale și structurale la nivelul cortexului prefrontal, al amigdalei și al altor regiuni cerebrale implicate în controlul atenției, procesarea emoțiilor și luarea deciziilor (Tang et al., 2023). Aceste modificări sunt asociate cu o capacitate crescută de gestionare a stresului, reducerea reactivității emoționale și îmbunătățirea autocontrolului comportamental.

În domeniul educației, mindfulness-ul este privit ca o abordare pedagogică inovatoare, centrată pe dezvoltarea armonioasă a copilului. Introducerea practicilor mindfulness în mediul școlar și preșcolar răspunde nevoii actuale de susținere a sănătății emoționale și de dezvoltare a competențelor socio-emoționale încă din primii ani de viață. Spre deosebire de intervențiile tradiționale care urmăresc exclusiv dezvoltarea competențelor cognitive, mindfulness-ul promovează o abordare holistică, vizând simultan dimensiunile cognitive, emoționale și sociale ale dezvoltării copilului.

În educația timpurie, mindfulness-ul este adaptat particularităților de vârstă ale copiilor prin activități ludice și experiențe concrete. Exercițiile de respirație conștientă, jocurile senzoriale, activitățile de relaxare, poveștile terapeutice și momentele de reflecție ghidată sunt modalități prin care copiii sunt încurajați să devină conștienți de propriile emoții și senzații corporale. Aceste intervenții facilitează dezvoltarea capacității copiilor de a observa și înțelege propriile emoții, favorizând construirea unor răspunsuri comportamentale adecvate situațiilor sociale (Carsley & Heath, 2018).

De asemenea, numeroase studii evidențiază faptul că practicile mindfulness contribuie la dezvoltarea atenției susținute și a capacității de concentrare, competențe esențiale pentru succesul școlar ulterior. Copiii care participă la programe mindfulness manifestă niveluri mai ridicate de autocontrol, o capacitate crescută de rezolvare a conflictelor și o mai bună adaptare la cerințele mediului educațional (Flook et al., 2019).

Importanța mindfulness-ului în educația timpurie devine și mai evidentă în contextul provocărilor contemporane. Ritmul accelerat al vieții, expunerea crescută la tehnologie și diversitatea experiențelor sociale pot genera niveluri ridicate de stres și suprastimulare chiar și la vârste foarte mici. În acest context, practicile mindfulness oferă copiilor instrumente accesibile pentru gestionarea emoțiilor, dezvoltarea rezilienței și cultivarea stării de bine psihologice.

Mai multe meta-analize recente au demonstrat că programele mindfulness implementate în mediul școlar generează efecte pozitive asupra funcțiilor executive, reducerii anxietății și dezvoltării

competențelor socio-emoționale (Dunning et al., 2022; Phan et al., 2022). Aceste rezultate susțin integrarea sistematică a strategiilor mindfulness în activitățile educaționale destinate copiilor preșcolari, evidențiind rolul acestora în dezvoltarea autoreglării emoționale și a competențelor necesare adaptării școlare și sociale.

Prin urmare, mindfulness-ul poate fi considerat o resursă educațională valoroasă pentru promovarea dezvoltării integrale a copilului, oferind premisele formării unor persoane capabile să își gestioneze eficient emoțiile, să relaționeze armonios cu ceilalți și să facă față provocărilor unei societăți aflate într-o continuă schimbare.

2. Reglarea emoțională în perioada preșcolară

Reglarea emoțională reprezintă unul dintre cei mai importanți predictori ai adaptării sociale și școlare în copilăria timpurie. Conceptul se referă la totalitatea proceselor prin care individul influențează natura, intensitatea, durata și exprimarea emoțiilor sale (Gross, 2015). Aceste procese includ atât mecanisme conștiente, cât și mecanisme inconștiente prin care persoana își gestionează experiențele emoționale pentru a răspunde adecvat cerințelor mediului. Din perspectiva psihologiei dezvoltării, reglarea emoțională nu presupune eliminarea emoțiilor negative, ci capacitatea de a le recunoaște, înțelege și exprima într-o manieră adaptativă și social acceptabilă.

În copilăria timpurie, reglarea emoțională constituie fundamentul dezvoltării competențelor sociale, cognitive și comportamentale. Perioada preșcolară este considerată critică pentru dezvoltarea acestei competențe, deoarece în această etapă copiii încep să dobândească capacitatea de a identifica emoțiile proprii și ale celorlalți, de a controla impulsurile și de a utiliza strategii adaptative pentru gestionarea situațiilor frustrante. Dezvoltarea acestor competențe este influențată de maturizarea neurologică, de stilurile parentale și de experiențele educaționale oferite în mediul preșcolar (Denham et al., 2020).

Din punct de vedere neuropsihologic, dezvoltarea reglării emoționale este strâns legată de maturizarea progresivă a cortexului prefrontal, regiune cerebrală responsabilă de funcțiile executive, controlul impulsurilor și luarea deciziilor. În primii ani de viață, copiii manifestă adesea reacții emoționale intense și dificultăți în gestionarea frustrărilor, deoarece mecanismele neurologice implicate în autocontrol sunt încă în curs de dezvoltare. Pe măsură ce aceste structuri se maturizează și sunt susținute prin experiențe educaționale adecvate, copilul dobândește capacitatea de a răspunde mai flexibil și mai adaptativ la provocările mediului (Thompson, 2019).

Un rol esențial în dezvoltarea reglării emoționale îl au relațiile sociale timpurii. Familia reprezintă primul context în care copilul învață să își exprime și să își gestioneze emoțiile. Părinții care oferă sprijin emoțional, modelează comportamente adaptative și încurajează exprimarea adecvată a emoțiilor contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de autoreglare. În schimb, expunerea la conflicte frecvente, stiluri parentale coercitive sau lipsa suportului emoțional poate afecta negativ dezvoltarea mecanismelor de reglare emoțională (Morris et al., 2017).

Pe lângă familie, instituțiile de educație timpurie au o contribuție majoră în dezvoltarea competențelor emoționale ale copiilor. Mediul educațional oferă numeroase oportunități de interacțiune socială, cooperare și gestionare a conflictelor, situații care solicită utilizarea strategiilor de autoreglare. Prin activități structurate și prin relațiile stabilite cu educatorii și colegii, copiii învață să recunoască emoțiile, să manifeste empatie și să adopte comportamente adecvate în contexte sociale diverse.

Literatura recentă evidențiază relații semnificative între nivelul competențelor de reglare emoțională și succesul academic ulterior. Copiii care manifestă autocontrol ridicat și capacitate de gestionare eficientă a emoțiilor prezintă performanțe școlare superioare, relații sociale mai armonioase și niveluri mai reduse de comportamente disruptive (Blewitt et al., 2021). Acești copii reușesc să își mențină atenția asupra sarcinilor, să tolereze mai bine frustrările asociate învățării și să coopereze eficient cu adulții și colegii.

Numeroase cercetări demonstrează că autoreglarea emoțională este strâns legată de dezvoltarea funcțiilor executive, precum memoria de lucru, flexibilitatea cognitivă și controlul inhibitor. Aceste competențe facilitează adaptarea la cerințele școlare și contribuie la obținerea unor rezultate

academice mai bune (McClelland et al., 2017). Astfel, dezvoltarea reglării emoționale în perioada preșcolară nu influențează doar bunăstarea imediată a copilului, ci și traseul său educațional și social pe termen lung.

În schimb, dificultățile de reglare emoțională sunt asociate cu apariția comportamentelor agresive, a anxietății, a problemelor de atenție și a dificultăților de integrare școlară (Domitrovich et al., 2017). Copiii care nu reușesc să își gestioneze emoțiile manifestă frecvent reacții impulsive, conflicte cu colegii, opoziționism și dificultăți în respectarea regulilor. De asemenea, aceștia prezintă un risc mai ridicat de dezvoltare a problemelor de sănătate mintală și a dificultăților de adaptare socială în etapele ulterioare ale dezvoltării.

În ultimii ani, accentul pus pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale în educația timpurie a determinat apariția unor programe și intervenții specifice orientate spre susținerea autoreglării emoționale. Aceste intervenții includ activități de educație emoțională, programe de învățare socio-emoțională și practici mindfulness, toate având ca obiectiv dezvoltarea conștientizării emoționale, a autocontrolului și a comportamentelor prosociale (CASEL, 2023).

Din această perspectivă, dezvoltarea unor intervenții educaționale care să susțină autoreglarea emoțională încă din perioada preșcolară reprezintă o necesitate pedagogică majoră. Formarea timpurie a competențelor de reglare emoțională poate contribui la prevenirea dificultăților comportamentale și emoționale, la îmbunătățirea climatului educațional și la crearea premiselor pentru o dezvoltare armonioasă a copilului. În acest context, strategiile de mindfulness se conturează ca o abordare educațională promițătoare, capabilă să ofere copiilor instrumente eficiente pentru recunoașterea, înțelegerea și gestionarea propriilor emoții.

3. Strategii de mindfulness utilizate în educația preșcolară

Implementarea mindfulness-ului în educația timpurie necesită adaptarea activităților la particularitățile psihologice și cognitive ale copiilor de vârstă preșcolară. Intervențiile trebuie să fie scurte, atractive și integrate natural în rutina zilnică.

Exercițiile de respirație conștientă

Respirația conștientă este una dintre cele mai accesibile și eficiente tehnici mindfulness pentru copiii mici. Activitățile de tip „respiră ca un fluture” sau „umflă balonul imaginar” contribuie la diminuarea activării fiziologice asociate stresului și favorizează dezvoltarea autocontrolului (Flook et al., 2019).

Scanarea corporală

Această tehnică presupune orientarea atenției asupra diferitelor părți ale corpului și identificarea senzațiilor asociate stărilor emoționale. Scanarea corporală dezvoltă conștientizarea corporală și facilitează recunoașterea timpurie a semnalelor emoționale.

Practicile de atenție focalizată

Jocurile care solicită observarea atentă a obiectelor, sunetelor sau senzațiilor stimulează dezvoltarea atenției susținute și a controlului inhibitor. Aceste competențe sunt esențiale pentru autoreglarea comportamentală și emoțională (Thierry et al., 2024).

Povestirile mindfulness

Poveștile terapeutice permit copiilor să exploreze emoții complexe într-un context simbolic și sigur. Personajele devin modele de gestionare adaptativă a emoțiilor, iar copiii transferă strategiile observate în propriile experiențe cotidiene.

Activitățile de recunoștință și reflecție

Exercițiile prin care copiii identifică experiențe pozitive și exprimă recunoștință contribuie la dezvoltarea rezilienței și a stării de bine psihologice (Waters et al., 2022).

4. Impactul mindfulness-ului asupra reglării emoționale la copiii preșcolari

Numeroase studii recente confirmă eficiența programelor mindfulness în dezvoltarea competențelor socio-emoționale la copiii de vârstă preșcolară și școlară mică. În contextul actual, caracterizat prin creșterea nivelului de stres, diversificarea experiențelor sociale și expunerea timpurie la numeroși stimuli, dezvoltarea capacității de autoreglare emoțională reprezintă o prioritate

educațională. Din această perspectivă, mindfulness-ul este considerat una dintre cele mai promițătoare intervenții educaționale pentru susținerea dezvoltării emoționale și comportamentale a copiilor.

Rezultatele cercetărilor realizate în ultimii ani demonstrează că practicile mindfulness contribuie la îmbunătățirea capacității copiilor de a-și identifica emoțiile, de a-și controla impulsurile și de a răspunde adaptativ situațiilor dificile. Prin focalizarea atenției asupra experienței prezente și prin cultivarea unei atitudini de acceptare, copiii învață să observe emoțiile fără a reacționa automat, dezvoltând astfel mecanisme eficiente de autoreglare emoțională.

Meta-analiza realizată de Dunning și colaboratorii (2022), care a inclus peste 12.000 de participanți din diferite categorii de vârstă, a evidențiat efecte semnificative ale intervențiilor mindfulness asupra autoreglării emoționale, atenției și funcțiilor executive. Autorii concluzionează că beneficiile sunt mai pronunțate atunci când programele sunt implementate constant și integrate în activitățile educaționale zilnice. De asemenea, studiul subliniază faptul că eficiența intervențiilor este influențată de durata programului, de implicarea educatorilor și de continuitatea activităților desfășurate.

În mod similar, Phan și colaboratorii (2022) au demonstrat că participarea la programe mindfulness determină creșterea nivelului de conștientizare emoțională și reducerea simptomelor de anxietate și stres la copii. Aceste efecte se explică prin dezvoltarea capacității de observare și acceptare a experiențelor emoționale fără reacții impulsive. Copiii care participă în mod regulat la activități mindfulness manifestă o mai bună înțelegere a propriilor emoții și dezvoltă strategii mai eficiente de gestionare a frustrărilor și conflictelor.

Un aspect important evidențiat de literatura recentă îl reprezintă influența mindfulness-ului asupra dezvoltării autocontrolului. Practicile bazate pe respirație conștientă, atenție focalizată și relaxare facilitează diminuarea comportamentelor impulsive și agresive, contribuind la dezvoltarea controlului inhibitor și a răbdării. În cazul copiilor preșcolari, aceste competențe sunt esențiale pentru respectarea regulilor, cooperarea cu ceilalți și adaptarea la cerințele mediului educațional (Flook et al., 2019).

Pe lângă efectele asupra autoreglării emoționale, mindfulness-ul influențează pozitiv dezvoltarea competențelor sociale. Copiii care participă la programe mindfulness manifestă niveluri mai ridicate de empatie, cooperare și comportamente prosociale. Ei devin mai receptivi la emoțiile celorlalți și dezvoltă capacitatea de a răspunde într-o manieră mai calmă și mai constructivă în situațiile de conflict. Astfel, mindfulness-ul contribuie nu doar la dezvoltarea individuală a copilului, ci și la îmbunătățirea calității relațiilor interpersonale din grupul de copii.

Cercetările recente indică și efecte semnificative asupra climatului educațional. Educatorii raportează diminuarea conflictelor dintre copii, creșterea comportamentelor prosociale și îmbunătățirea relațiilor interpersonale după introducerea activităților mindfulness în rutina zilnică (Thierry et al., 2024). De asemenea, s-a observat o reducere a comportamentelor disruptive și o creștere a nivelului de implicare în activitățile educaționale. Copiii devin mai atenți, mai cooperanți și mai receptivi la solicitările educatorilor, ceea ce contribuie la crearea unui mediu educațional pozitiv și favorabil învățării.

Beneficiile mindfulness-ului se extind și asupra dezvoltării cognitive. Numeroase studii evidențiază îmbunătățiri ale atenției susținute, memoriei de lucru și flexibilității cognitive în rândul copiilor care participă la programe mindfulness. Aceste competențe sunt esențiale pentru procesul de învățare și pentru adaptarea la cerințele școlare. Dezvoltarea funcțiilor executive facilitează planificarea, rezolvarea problemelor și controlul comportamentului, contribuind indirect la succesul academic al copilului (Carsley & Heath, 2018).

Din perspectivă neuropsihologică, practicile mindfulness contribuie la consolidarea mecanismelor executive implicate în controlul atenției și reglarea emoțiilor, susținând dezvoltarea unor răspunsuri adaptative în situații stresante (Tang et al., 2023). Cercetările din domeniul neuroștiințelor arată că exercițiile regulate de mindfulness sunt asociate cu modificări funcționale la nivelul cortexului prefrontal și al sistemelor neuronale implicate în procesarea emoțională. Aceste modificări facilitează reducerea reactivității emoționale și creșterea capacității de gestionare a stresului.

În plus, practicile mindfulness pot avea un rol preventiv important în reducerea riscului de apariție a dificultăților emoționale și comportamentale. Copiii care învață încă de la vârste mici să își recunoască și să își gestioneze emoțiile dezvoltă niveluri mai ridicate de reziliență psihologică și manifestă o capacitate mai mare de adaptare la schimbări și provocări. Astfel, mindfulness-ul poate contribui la prevenirea problemelor de anxietate, a dificultăților de relaționare și a comportamentelor dezadaptative care pot apărea pe parcursul dezvoltării.

De asemenea, literatura recentă subliniază faptul că eficiența intervențiilor mindfulness este amplificată atunci când acestea sunt implementate într-o manieră sistematică și susținute atât în mediul educațional, cât și în cel familial. Colaborarea dintre educatori și părinți facilitează transferul competențelor dobândite în diferite contexte de viață și contribuie la consolidarea efectelor pozitive ale programelor mindfulness (Waters et al., 2022).

Prin urmare, mindfulness-ul poate fi considerat un instrument educațional valoros pentru promovarea sănătății emoționale și prevenirea dificultăților de adaptare socială și școlară. Dovezile științifice disponibile susțin integrarea activităților mindfulness în programele de educație timpurie, acestea având potențialul de a contribui semnificativ la dezvoltarea armonioasă a copilului. Prin stimularea autoreglării emoționale, a atenției și a competențelor socio-emoționale, mindfulness-ul oferă premisele formării unor copii echilibrați, rezilienți și capabili să facă față provocărilor specifice societății contemporane.

Concluzii

Analiza literaturii de specialitate evidențiază faptul că mindfulness-ul reprezintă o abordare educațională inovatoare și eficientă pentru susținerea dezvoltării emoționale a copiilor preșcolari. În contextul provocărilor specifice societății contemporane, caracterizate prin ritm accelerat de viață, diversificarea experiențelor sociale și expunerea timpurie la numeroși stimuli, dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională devine o necesitate educațională majoră. Din această perspectivă, practicile mindfulness oferă un cadru pedagogic adecvat pentru cultivarea atenției conștiente, a echilibrului emoțional și a comportamentelor adaptative încă din primii ani de viață.

Rezultatele cercetărilor analizate demonstrează că integrarea strategiilor de mindfulness în activitățile educaționale contribuie semnificativ la dezvoltarea autocontrolului, a atenției și a competențelor de reglare emoțională. Prin exerciții de respirație conștientă, activități de atenție focalizată, povești terapeutice și tehnici de relaxare, copiii dobândesc instrumente eficiente pentru identificarea, înțelegerea și gestionarea propriilor emoții. Aceste competențe facilitează reducerea comportamentelor impulsive, creșterea toleranței la frustrare și îmbunătățirea relațiilor interpersonale.

De asemenea, literatura de specialitate evidențiază faptul că beneficiile mindfulness-ului depășesc sfera dezvoltării emoționale, influențând pozitiv și dimensiunea cognitivă și socială a dezvoltării copilului. Practicile mindfulness susțin dezvoltarea funcțiilor executive, a capacității de concentrare și a flexibilității cognitive, competențe esențiale pentru succesul școlar ulterior. Totodată, acestea favorizează manifestarea comportamentelor prosociale, dezvoltarea empatiei și îmbunătățirea climatului educațional, contribuind la crearea unui mediu de învățare pozitiv și incluziv.

Un aspect important evidențiat de cercetările recente este caracterul preventiv al intervențiilor mindfulness. Dezvoltarea timpurie a competențelor de autoreglare emoțională poate reduce riscul apariției dificultăților comportamentale, a anxietății și a problemelor de adaptare socială, oferind copiilor resurse psihologice valoroase pentru gestionarea provocărilor cotidiene. În acest sens, mindfulness-ul nu trebuie privit exclusiv ca o metodă de intervenție, ci și ca o strategie de promovare a sănătății mintale și a stării de bine în mediul educațional.

Totodată, eficiența programelor mindfulness este condiționată de implementarea lor sistematică și de adaptarea la particularitățile de vârstă ale copiilor. Rolul educatorului este esențial în crearea unui climat securizant și în integrarea activităților mindfulness în rutina zilnică a grupei. În egală măsură, colaborarea dintre grădiniță și familie poate contribui la consolidarea efectelor pozitive ale acestor practici și la transferul competențelor dobândite în diferite contexte de viață.

În plan pedagogic, rezultatele studiilor analizate susțin necesitatea includerii strategiilor mindfulness în programele și activitățile educației timpurii. Acestea pot constitui instrumente eficiente pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale prevăzute de curriculumul actual și pentru susținerea unei educații centrate pe dezvoltarea integrală a copilului. Integrarea mindfulness-ului în practica educațională poate contribui la formarea unor copii mai conștienți de propriile emoții, mai reziliențși și mai bine pregătiți pentru cerințele școlare și sociale ale viitorului.

Cu toate acestea, se impune continuarea cercetărilor în domeniu, în special prin realizarea unor studii longitudinale și experimentale care să investigheze efectele pe termen lung ale programelor mindfulness asupra dezvoltării emoționale și academice a copiilor. De asemenea, sunt necesare cercetări care să analizeze modalitățile optime de integrare a practicilor mindfulness în curriculumul educației timpurii și impactul acestora în diferite contexte culturale și educaționale.

În concluzie, mindfulness-ul poate fi considerat o resursă educațională valoroasă pentru educația secolului XXI, având potențialul de a sprijini dezvoltarea armonioasă a copiilor preșcolari și de a contribui la formarea unor viitori adulți echilibrați emoțional, autonomi și capabili să facă față provocărilor unei societăți aflate într-o continuă transformare. Prin promovarea conștientizării de sine, a autoreglării și a relaționării pozitive cu ceilalți, mindfulness-ul răspunde unor nevoi fundamentale ale dezvoltării umane și se conturează ca o direcție relevantă și necesară pentru practica educațională contemporană.

BIBLIOGRAPHY:

1. Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2021). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open, 4*(7), e212224.
2. Carsley, D., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness, 9*(3), 693–707.
3. CASEL. (2023). *What is Social and Emotional Learning?* Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
4. Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2020). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success. *Infant and Child Development, 29*(4), 1–17.
5. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416.
6. Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2022). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(3), 255–269.
7. Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2019). Mindfulness for preschool children: Effects on attention, self-regulation, and prosocial behavior. *Developmental Psychology, 55*(5), 1040–1051.
8. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26.
9. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156.
10. McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2017). Development and self-regulation. În N. Halfon et al. (Eds.), *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 523–543). Springer.

11. Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4), 233–238.
12. Phan, H. P., Ngu, B. H., Alrashidi, O., & Phan, H. P. (2022). Mindfulness, emotions, and educational outcomes: A systematic review. *Educational Psychology Review, 34*(2), 781–812.
13. Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2023). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 24*(1), 19–34.
14. Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2024). Mindfulness in early childhood education: Recent advances and implications for practice. *Early Childhood Education Journal, 52*(1), 45–58.
15. Thompson, R. A. (2019). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3), 25–52.
16. Waters, L., Loton, D., & Jach, H. (2022). Does gratitude enhance wellbeing in children and adolescents? A systematic review. *The Journal of Positive Psychology, 17*(4), 567–583.

FORMATIVE ASSESSMENT PRACTICES AT THE LEVEL OF PROFESSIONAL DEBUT-AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL, INSTITUTIONAL AND PROFESSIONAL DETERMINANTS[1]

Dorina Putină
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți

Abstarct: *This study investigates the factors influencing the use of formative assessment among teachers in the first three years of their professional careers. The research is grounded in a conceptual model that integrates four categories of determinants: personal, contextual, external, and resource-asossiated factors. Data were collected through a questionnaire administered to a sample of 107 novice teachers from general education institutions in the Republic of Moldova. The findings indicate that formative assessment practices are significantly influenced by teachers' pedagogical and assessment knowledge, professional beliefs, and sense of self-efficacy. In addition, school climate, mentoring, professional collaboration, and managerial support facilitate the integration of formative assessment strategies into classroom practice. At the same time, the pressure of national assessments, curriculum requirements, and administrative workload limit the frequency and effectiveness of formative assessment implementation. The results also highlight the important role of continuous professional development, access to methodological and digital resources, and the existence of an institutional environment that supports pedagogical innovation. The study confirms the multidimensional nature of formative assessment and emphasizes the need for integrated interventions in initial teacher education, mentoring, and educational policy to support the development of formative assessment competencies among early-career teachers.*

Keywords: *formative assessment; influencing factors; professional development; contextual factors; external factors; personal factors.*

Introducere

Conceptul de evaluare formativă a cunoscut o evoluție semnificativă în ultimele decenii, trecând de la perspectiva inițială formulată de M. Scriven (1967) care evidenția rolul evaluării în optimizarea curriculumului și a procesului educațional, la abordarea propusă de Sadler (1989), centrată pe utilizarea judecăților evaluative privind calitatea performanțelor, produselor și răspunsurilor elevilor pentru reglarea și îmbunătățirea învățării. În această viziune, evaluarea formativă contribuie la dezvoltarea competențelor elevilor prin oferirea unor repere clare de progres, diminuând caracterul aleatoriu și ineficient al învățării bazate pe încercare și eroare. Literatura de specialitate recunoaște evaluarea formativă drept un factor determinant al reușitei școlare și al progresului individual al elevilor, fiind consacrată sub sintagma de „evaluare pentru învățare" (assessment for learning), evidențiind rolul acesteia nu doar de măsurare a performanțelor, ci și de susținere și orientare a progresului școlar. Cu toate acestea, numeroase investigații empirice relevă faptul că integrarea sistematică a acestei practici în activitatea curentă de la clasă rămâne limitată, (Putină D, 2024), (Botezatu V. 2024). Deși cadrele didactice manifestă, în general, o bună cunoaștere a principiilor și strategiilor specifice evaluării formative, transferul acestora în practica educațională este adesea incomplet sau inconsistent (Clarke, 2002).

Această discrepanță dintre cunoașterea teoretică și aplicarea efectivă a evaluării formative sugerează existența unor bariere care influențează procesul de implementare. În acest sens, profesorii ocupă o poziție centrală în transformarea principiilor evaluării formative în practici autentice de sprijinire a învățării (Putină D, 2024). Prin urmare, investigarea factorilor pedagogici, instituționali

[1] The article was developed within the Research and Innovation Project "Studying the Determining Factors of Formative Assessment at the Beginning of the Teaching Career," funded by the National Agency for Research and Development (ANCD) of the Republic of Moldova under the National Competition for Research and Innovation Projects "Young Researchers 2025–2026," Strategic Priority IV – Societal Challenges, registered in the State Register of Projects in the Field of Science and Innovation under the code 25.80012.0807.19TC.

și profesionali care condiționează utilizarea evaluării formative reprezintă o direcție de cercetare relevantă pentru înțelegerea mecanismelor ce favorizează sau limitează valorificarea potențialului acesteia în procesul educațional.

Clarke și Hollingsworth (2002) au identificat patru categorii de factori care influențează procesul de schimbare și dezvoltare profesională a profesorilor, care pot fi raportate și subiectului cercetării noastre. Aceștia includ: „sursele externe de informație și stimulare (domeniul extern), cunoștințele, convingerile și atitudinile profesorului (domeniul personal), experimentarea profesională (domeniul practicii) și rezultatele relevante ale activității didactice (domeniul consecințelor)" [Ibidem, p. 957].

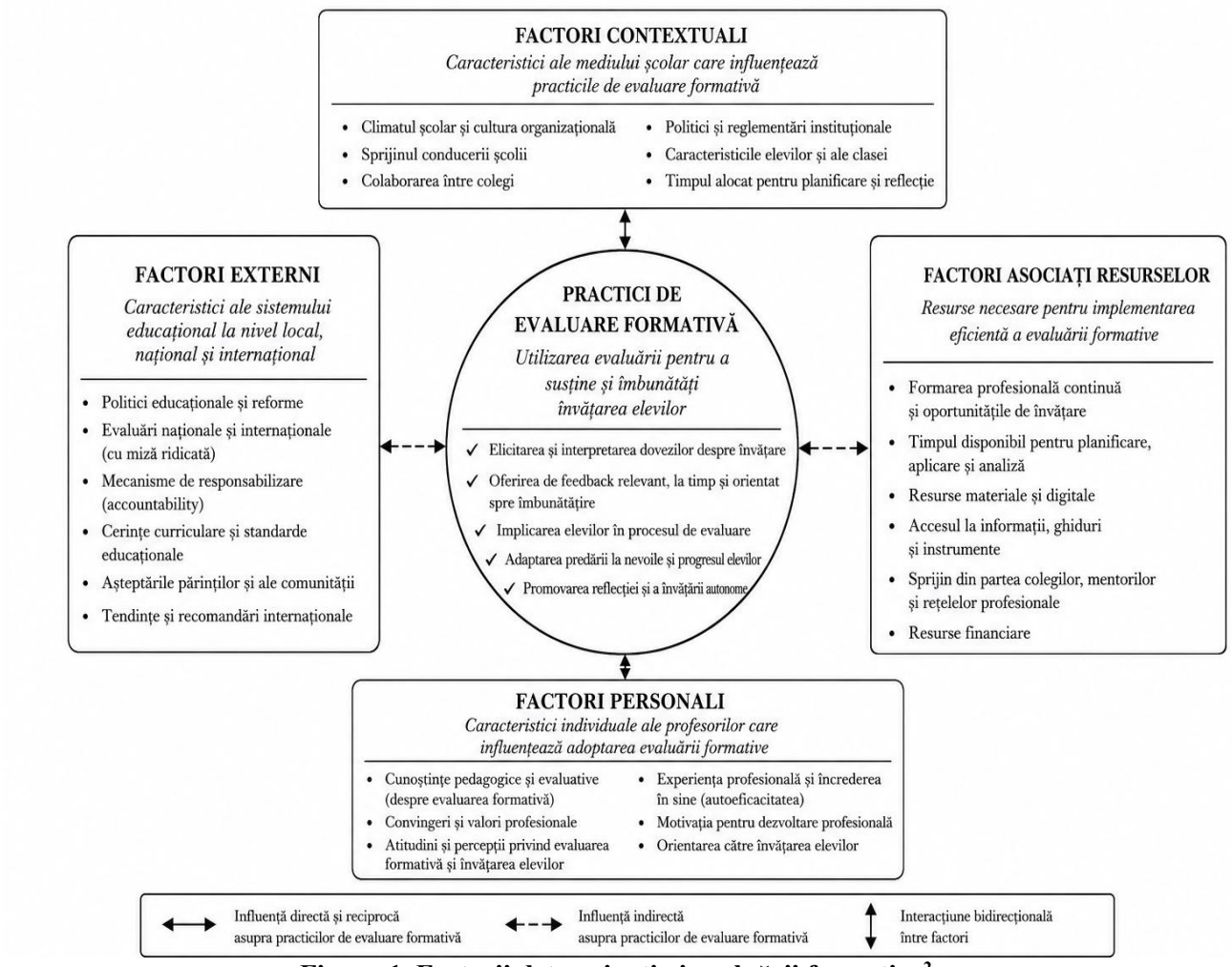

FACTORI CONTEXTUALI
Caracteristici ale mediului școlar care influențează practicile de evaluare formativă
Climatul școlar și cultura organizațională
Sprijinul conducerii școlii
Colaborarea între colegi
Politici și reglementări instituționale
Caracteristicile elevilor și ale clasei
Timpul alocat pentru planificare și reflecție
FACTORI EXTERNI
Caracteristici ale sistemului educațional la nivel local, național și internațional
Politici educaționale și reforme
Evaluări naționale și internaționale (cu miză ridicată)
Mecanisme de responsabilizare (accountability)
Cerințe curriculare și standarde educaționale
Așteptările părinților și ale comunității
Tendințe și recomandări internaționale
PRACTICI DE EVALUARE FORMATIVĂ
Utilizarea evaluării pentru a susține și îmbunătăți învățarea elevilor
Elicitarea și interpretarea dovezilor despre învățare
Oferirea de feedback relevant, la timp și orientat spre îmbunătățire
Implicarea elevilor în procesul de evaluare
Adaptarea predării la nevoile și progresul elevilor
Promovarea reflecției și a învățării autonome
FACTORI ASOCIAȚI RESURSELOR
Resurse necesare pentru implementarea eficientă a evaluării formative
Formarea profesională continuă și oportunitățile de învățare
Timpul disponibil pentru planificare, aplicare și analiză
Resurse materiale și digitale
Accesul la informații, ghiduri și instrumente
Sprijin din partea colegilor, mentorilor și rețelelor profesionale
Resurse financiare
FACTORI PERSONALI
Caracteristici individuale ale profesorilor care influențează adoptarea evaluării formative
Cunoștințe pedagogice și evaluative (despre evaluarea formativă)
Convingeri și valori profesionale
Atitudini și percepții privind evaluarea formativă și învățarea elevilor
Experiența profesională și încrederea în sine (autoeficacitatea)
Motivația pentru dezvoltare profesională
Orientarea către învățarea elevilor
Influență directă și reciprocă asupra practicilor de evaluare formativă
Influență indirectă asupra practicilor de evaluare formativă
Interacțiune bidirecțională între factori

Figura 1. Factorii determinați ai evaluării formative[2]

Figura 1 prezintă un model conceptual al factorilor care influențează adoptarea și implementarea practicilor de evaluare formativă în activitatea didactică. În centrul modelului sunt plasate practicile de evaluare formativă, evidențiind faptul că acestea reprezintă rezultatul interacțiunii dintre mai multe categorii de factori aflați la diferite niveluri ale sistemului educațional. **Factorii personali** ocupă un rol determinant în adoptarea și implementarea evaluării formative, deoarece includ cunoștințele pedagogice și evaluative ale profesorului, convingerile și valorile profesionale, atitudinile față de evaluare, experiența didactică și nivelul de autoeficacitate profesională. Literatura de specialitate evidențiază faptul că succesul evaluării formative depinde în mare măsură de modul în care profesorii înțeleg funcțiile acesteia și de capacitatea lor de a utiliza informațiile obținute pentru reglarea procesului de predare și învățare (Black & Wiliam, 1998). Totodată, intenția și disponibilitatea cadrelor didactice de a implementa evaluarea formativă sunt

[2] Model adaptat după Clarke și Hollingsworth (2002)

influențate de propriile credințe pedagogice, de experiențele profesionale anterioare și de nivelul competențelor evaluative dobândite (Yan et al., 2021). Cercetările realizate de Prastikawati et al. (2025) confirmă că percepțiile profesorilor asupra evaluării și gradul lor de alfabetizare evaluativă influențează direct procesul decizional privind selectarea și utilizarea strategiilor de evaluare. Astfel, caracteristicile individuale ale profesorului determină în mod semnificativ capacitatea acestuia de a integra evaluarea formativă în activitatea didactică și de a valorifica rezultatele evaluării pentru susținerea progresului elevilor.

Factorii contextuali se referă la mediul instituțional în care activează profesorul și includ climatul școlar, cultura organizațională, colaborarea profesională, politicile instituționale și caracteristicile elevilor. Conform modelului dezvoltării profesionale elaborat de Clarke și Hollingsworth (2002), practicile profesorilor sunt influențate de interacțiunea dintre domeniul personal și mediul profesional în care își desfășoară activitatea. Un climat organizațional favorabil învățării și inovării pedagogice poate facilita implementarea evaluării formative prin promovarea reflecției profesionale, a colaborării și a schimbului de bune practici. În aceeași direcție, Cisterna și Gotwals (2018) subliniază faptul că adoptarea evaluării formative este influențată de cultura școlară și de oportunitățile de dezvoltare profesională existente la nivel instituțional. Prin urmare, contextul organizațional poate constitui atât un factor facilitator, cât și o constrângere pentru utilizarea strategiilor formative.

Factorii externi sunt reprezentați de politicile educaționale, sistemele de evaluare națională, mecanismele de responsabilizare și cerințele curriculare care reglementează activitatea didactică. Aceste influențe acționează indirect asupra practicilor evaluative, modelând prioritățile și comportamentele profesionale ale cadrelor didactice. Yan et al. (2021) evidențiază faptul că presiunea evaluărilor standardizate și a mecanismelor de accountability poate limita utilizarea evaluării formative, determinând profesorii să acorde prioritate rezultatelor măsurabile și pregătirii pentru examene. De asemenea, studiul realizat de Prastikawati et al. (2025) demonstrează că politicile școlare și cerințele instituționale influențează semnificativ deciziile profesorilor privind evaluarea. În acest context, implementarea eficientă a evaluării formative depinde și de gradul de compatibilitate dintre obiectivele acesteia și exigențele sistemului educațional.

În același timp, **factorii asociați resurselor** vizează accesul la formare profesională continuă, timpul disponibil, resursele materiale și digitale, precum și suportul metodologic și financiar. Numeroase studii arată că dezvoltarea competențelor evaluative și utilizarea sistematică a evaluării formative sunt condiționate de existența unor resurse adecvate și de oportunități de învățare profesională (Cisterna & Gotwals, 2018; Yan et al., 2021). Clarke și Hollingsworth (2002) consideră că accesul la surse externe de informare și dezvoltare profesională constituie un element esențial al schimbării și creșterii profesionale. De asemenea, Black și Wiliam (1998) evidențiază că eficiența evaluării formative depinde de capacitatea profesorului de a colecta, interpreta și utiliza informațiile despre învățare, proces care necesită timp, instrumente adecvate și sprijin metodologic. În consecință, disponibilitatea resurselor contribuie la dezvoltarea practicilor evaluative și la creșterea frecvenței utilizării strategiilor formative în activitatea educațională.

Modelul evidențiază caracterul sistemic al evaluării formative, sugerând că implementarea eficientă a acesteia nu depinde exclusiv de competențele individuale ale profesorului, ci de interacțiunea complexă dintre factorii personali, contextuali, externi și cei legați de resurse. Prin urmare, promovarea evaluării formative necesită intervenții integrate atât la nivelul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, cât și la nivel instituțional și de politici educaționale.

Metodologia cercetării:

Pornind de la modelul conceptual prezentat în Figura 1, care evidențiază influența factorilor personali, contextuali, externi și a celor asociați resurselor asupra practicilor de evaluare formativă, a fost elaborat și aplicat chestionarul *„Factori determinanți ai evaluării formative la debutul carierei didactice (1–3 ani)”*. Instrumentul a fost conceput pentru a investiga modul în care cadrele didactice debutante percep, utilizează și valorifică evaluarea formativă în activitatea didactică, precum și factorii care facilitează sau limitează implementarea acesteia.

Necesitatea realizării acestui studiu derivă din faptul că, deși literatura de specialitate evidențiază rolul esențial al evaluării formative în susținerea progresului școlar, există încă un număr redus de cercetări care analizează sistematic factorii care influențează adoptarea și utilizarea acesteia în primii ani ai carierei didactice. În acest context, cercetarea urmărește să ofere o perspectivă integrată asupra condițiilor profesionale și instituționale care modelează practicile evaluative ale cadrelor didactice debutante.

Instrumentul de cercetare a fost construit pe baza unui model factorial tetradimensional, inspirat din modelul dezvoltării profesionale a profesorilor elaborat de Clarke și Hollingsworth (2002) și din abordările ecologice ale practicilor evaluative. Chestionarul include o secțiune introductivă destinată caracterizării respondenților și patru dimensiuni principale corespunzătoare categoriilor de factori analizați: factori personali, factori contextuali, factori externi și factori asociați resurselor.
Secțiunea demografică colectează informații privind genul, vechimea în învățământ, nivelul de învățământ, mediul școlar, tipul formării inițiale și disciplina predată, permițând realizarea unor analize comparative între diferite categorii de cadre didactice debutante.

Dimensiunea factorilor personali investighează percepțiile privind evaluarea formativă, nivelul cunoștințelor pedagogice și evaluative, convingerile profesionale și sentimentul de autoeficacitate al profesorilor. Factorii contextuali vizează influența climatului școlar, a culturii organizaționale, a sprijinului managerial și a politicilor instituționale asupra practicilor evaluative. Factorii externi analizează impactul politicilor educaționale, al evaluărilor externe, al mecanismelor de responsabilizare și al cerințelor curriculare, iar factorii asociați resurselor examinează rolul formării profesionale continue, al timpului disponibil, al resurselor materiale și digitale și al suportului metodologic.

Chestionarul cuprinde 86 de itemi organizați predominant pe o scală Likert cu cinci trepte, completată cu itemi de alegere multiplă, itemi de ierarhizare și întrebări deschise. Această structură metodologică permite atât cuantificarea influenței diferitelor categorii de factori, cât și surprinderea experiențelor și percepțiilor individuale ale respondenților.

În concordanță cu obiectivul cercetării, studiul a fost ghidat de următoarele întrebări de cercetare:

- *Care sunt factorii personali, contextuali, externi și asociați resurselor care influențează utilizarea evaluării formative de către cadrele didactice aflate în primii trei ani ai carierei profesionale?*
- *În ce măsură aceşti factori facilitează sau limitează integrarea evaluării formative în practica didactică a profesorilor debutanți?*

Prin răspunsul la aceste întrebări, cercetarea urmărește identificarea principalilor determinanți ai evaluării formative și formularea unor recomandări pentru îmbunătățirea programelor de formare inițială, mentorat și dezvoltare profesională continuă destinate cadrelor didactice debutante.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 107 de cadre didactice debutante din instituțiile de învățământ general din Republica Moldova, aflate în primii trei ani de activitate profesională. Selectarea participanților a urmărit includerea cadrelor didactice care desfășoară activități de predare și evaluare în contexte educaționale reale, oferind astfel date relevante pentru analiza factorilor care influențează utilizarea evaluării formative la debutul carierei didactice.

Distribuția respondenților în funcție de vechimea în profesie evidențiază faptul că **35 de cadre didactice (32,7%)** se află în primul an de activitate, **49 de cadre didactice (45,8%)** în al doilea an, iar **23 de cadre didactice (21,5%)** în al treilea an de activitate profesională. Această distribuție asigură reprezentarea principalelor etape ale perioadei de inserție profesională și permite analiza comparativă a practicilor de evaluare formativă în funcție de experiența acumulată.

Participanții provin din diverse niveluri de învățământ și contexte instituționale, ceea ce asigură o perspectivă diversificată asupra experiențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante. Datele demografice și profesionale colectate prin intermediul chestionarului au inclus informații privind genul, mediul de activitate (urban/rural), nivelul de învățământ, disciplina predată și tipul formării inițiale absolvite, variabile utilizate ulterior pentru realizarea analizelor comparative și identificarea diferențelor dintre subgrupurile investigate.

Tabelul 1. Distribuția participanților după vechimea în profesie

Vechimea în activitate	N	%
Anul I de activitate	**35**	**32,7**
Anul II de activitate	**49**	**45,8**
Anul III de activitate	**23**	**21,5**
Total	**107**	**100,0**

Structura eșantionului permite surprinderea particularităților utilizării evaluării formative pe parcursul perioadei de debut profesional și identificarea factorilor personali, contextuali, externi și asociați resurselor care facilitează sau limitează integrarea acesteia în practica didactică.

Colectarea datelor a fost realizată prin intermediul **Chestionarului „Factori determinanți ai evaluării formative la debutul carierei didactice (1–3 ani)”**, aplicat în format electronic. Instrumentul a fost conceput pentru a investiga percepțiile, experiențele și practicile cadrelor didactice debutante privind utilizarea evaluării formative, precum și factorii care facilitează sau limitează implementarea acesteia în activitatea didactică.

Chestionarul a inclus atât itemi închiși, cât și întrebări deschise, permițând colectarea simultană a datelor cantitative și calitative. Itemii au fost formulați în raport cu patru categorii majore de factori identificate în cadrul conceptual al cercetării: factori personali, factori contextuali, factori externi și factori asociați resurselor. Structura instrumentului a urmărit obținerea unor informații detaliate referitoare la percepțiile cadrelor didactice asupra evaluării formative, experiențele de utilizare a strategiilor formative, dificultățile întâmpinate și condițiile care influențează procesul de integrare a evaluării formative în practica educațională.

Întrebările deschise au fost elaborate pentru a oferi respondenților posibilitatea de a descrie experiențe concrete, de a identifica obstacolele întâlnite în aplicarea evaluării formative și de a formula propuneri privind îmbunătățirea condițiilor necesare implementării acesteia. În consecință, datele colectate au vizat trei direcții principale de analiză: experiențele privind utilizarea evaluării formative, dificultățile întâmpinate în procesul de implementare și factorii care influențează practicile evaluative ale cadrelor didactice debutante.

Tabelul 2 prezintă sintetic dimensiunile investigate prin chestionar și aspectele principale urmărite în cadrul fiecărei categorii de factori.

Tabelul 2. Dimensiunile investigate prin chestionar

Dimensiune	Obiectivul investigării	Exemple de aspecte analizate
Factori personali	Analizarea caracteristicilor individuale care influențează utilizarea evaluării formative.	Percepții privind evaluarea formativă; nivelul cunoștințelor pedagogice și evaluative; convingeri și valori profesionale; autoeficacitatea în proiectarea, implementarea și reglarea procesului evaluativ.
Factori contextuali	Identificarea influenței mediului școlar asupra practicilor de evaluare formativă.	Climatul școlar; colaborarea profesională; cultura organizațională; sprijinul managerial; mentoratul; politicile instituționale privind evaluarea.
Factori externi	Determinarea impactului factorilor educaționali externi asupra practicilor evaluative ale debutanților.	Politici educaționale naționale; evaluări și examene naționale; mecanisme de responsabilizare; cerințe curriculare și presiuni asociate acestora.
Factori asociați resurselor	Investigarea rolului resurselor profesionale, materiale și organizaționale în implementarea evaluării formative.	Participarea la formare continuă; timpul disponibil; resurse materiale și digitale; accesul la informații și suport metodologic.
Reflecții finale	Identificarea percepțiilor globale privind influența factorilor și a principalelor obstacole și facilitatori ai evaluării formative.	Ierarhizarea categoriilor de factori; obstacole întâmpinate; exemple de bune practici; propuneri pentru facilitarea utilizării evaluării formative.

În concordanță cu modelul conceptual al cercetării, instrumentul de colectare a datelor a fost structurat în jurul a patru categorii majore de factori considerați determinanți pentru utilizarea evaluării formative la debutul carierei didactice: factori personali, contextuali, externi și asociați resurselor. Fiecare dimensiune a fost operaționalizată prin subdimensiuni specifice și itemi care permit investigarea atât a percepțiilor și experiențelor individuale ale cadrelor didactice debutante, cât și a influențelor instituționale și sistemice care modelează practicile evaluative. În completare, secțiunea de reflecții finale oferă date calitative privind obstacolele, facilitățile și exemplele de bune practici asociate evaluării formativ

Analiza datelor

Datele colectate au fost analizate printr-o abordare mixtă, care a combinat metode cantitative și calitative, în concordanță cu structura instrumentului de cercetare. Datele provenite din itemii de tip Likert, itemii cu alegere multiplă și itemii de ierarhizare au fost prelucrate statistic pentru a evidenția tendințele generale privind influența factorilor personali, contextuali, externi și asociați resurselor asupra utilizării evaluării formative de către cadrele didactice debutante.

Analiza datelor calitative s-a realizat prin intermediul analizei tematice, metodă adecvată pentru identificarea, organizarea și interpretarea tiparelor de semnificație prezente în răspunsurile deschise ale participanților (Aspers & Corte, 2019). Procesul analitic a debutat cu lectura repetată a răspunsurilor pentru familiarizarea cu conținutul acestora și pentru identificarea ideilor relevante în raport cu obiectivele cercetării. Ulterior, au fost elaborate coduri inițiale care au surprins aspectele semnificative referitoare la experiențele cadrelor didactice debutante în utilizarea evaluării formative, dificultățile întâmpinate și condițiile care facilitează sau limitează implementarea acesteia.

În etapa următoare, codurile au fost grupate în categorii și teme preliminare, care au fost revizuite și rafinate pentru a asigura coerența internă și concordanța cu modelul conceptual al cercetării. Temele finale au fost organizate în jurul celor patru categorii de factori investigate prin chestionar: *factori personali, factori contextuali, factori externi și factori asociați resurselor.* Această procedură a permis integrarea rezultatelor cantitative și calitative și a oferit o perspectivă

comprehensivă asupra determinantelor care influențează utilizarea evaluării formative în primii ani ai carierei didactice.

Prin triangularea datelor obținute din diferitele tipuri de itemi, analiza a contribuit la o înțelegere aprofundată a modului în care cadrele didactice debutante percep, valorifică și implementează evaluarea formativă în contexte educaționale reale, precum și a factorilor care facilitează sau restricționează această practică.

Rezultatele cercetării:

Factori personali: Rezultatele cercetării evidențiază faptul că factorii personali reprezintă una dintre cele mai influente categorii de determinanți ai utilizării evaluării formative la debutul carierei didactice. Analiza răspunsurilor indică existența unei relații directe între nivelul cunoștințelor evaluative, percepțiile asupra evaluării formative, convingerile pedagogice și sentimentul de autoeficacitate profesională.

În ceea ce privește percepțiile asupra evaluării formative, majoritatea respondenților consideră că aceasta contribuie la monitorizarea progresului elevilor și la adaptarea strategiilor didactice în funcție de nevoile identificate. Profesorii debutanți care percep evaluarea ca instrument de învățare, și nu exclusiv ca mecanism de certificare a performanței, utilizează mai frecvent feedbackul descriptiv, autoevaluarea și evaluarea reciprocă. De exemplu, mai mulți respondenți au menționat că aplică la finalul lecțiilor tehnici precum „biletul de ieșire", „semaforul învățării" sau reflecțiile scrise pentru a identifica nivelul de înțelegere al elevilor și pentru a adapta activitățile ulterioare.

Un rol important îl dețin și cunoștințele pedagogice și evaluative. Cadrele didactice care declară că au beneficiat de formare inițială sau continuă în domeniul evaluării formative demonstrează o mai mare diversitate în utilizarea instrumentelor evaluative. Acestea menționează utilizarea criteriilor de succes, a rubricilor de evaluare, a fișelor de autoevaluare și a instrumentelor digitale pentru monitorizarea progresului elevilor. În schimb, profesorii care apreciază că dețin un nivel redus de pregătire în domeniu tind să asocieze evaluarea formativă exclusiv cu verificarea orală sau cu testarea curentă.

Convingerile și valorile profesionale influențează, de asemenea, semnificativ practicile evaluative. Profesorii care consideră că fiecare elev poate progresa atunci când beneficiază de sprijin adecvat utilizează mai frecvent strategii de feedback individualizat și activități diferențiate. De exemplu, unii respondenți au relatat că oferă sarcini cu grade diferite de dificultate sau formulează recomandări individuale pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor.

Autoeficacitatea profesională apare ca un factor esențial în implementarea evaluării formative. Cadrele didactice care manifestă încredere în propriile competențe declară că reușesc să adapteze activitățile de evaluare la particularitățile clasei, să utilizeze instrumente digitale și să valorifice rezultatele evaluării pentru reglarea procesului de predare. În schimb, lipsa experienței și teama de a experimenta metode noi constituie bariere frecvent menționate de profesorii aflați în primul an de activitate.

Factori contextuali: Rezultatele arată că mediul instituțional influențează în mod semnificativ frecvența și calitatea utilizării evaluării formative. Climatul școlar favorabil colaborării și inovării pedagogice constituie un factor facilitator important pentru cadrele didactice debutante.
În instituțiile în care există o cultură a schimbului de experiență și a reflecției profesionale, profesorii declară că utilizează mai frecvent strategii formative și beneficiază de sprijin în rezolvarea dificultăților întâmpinate. De exemplu, respondenții au menționat participarea la ședințe metodice, lecții demonstrative și activități de mentorat care au contribuit la dezvoltarea competențelor evaluative.

Sprijinul managerial reprezintă o altă dimensiune importantă. Cadrele didactice care beneficiază de feedback constructiv din partea conducerii școlii și de oportunități de dezvoltare profesională raportează o mai mare disponibilitate pentru implementarea evaluării formative. În schimb, în instituțiile în care accentul este pus predominant pe raportări administrative și rezultate cantitative, utilizarea strategiilor formative este percepută ca fiind mai dificilă.

Mentoratul s-a evidențiat drept unul dintre cei mai importanți factori contextuali. Profesorii care au beneficiat de sprijinul unui mentor au relatat că au primit recomandări privind formularea criteriilor de evaluare, elaborarea instrumentelor de feedback și gestionarea dificultăților întâmpinate în activitatea didactică. În lipsa mentoratului, mulți respondenți au declarat că au fost nevoiți să își dezvolte competențele evaluative prin încercări succesive și autoformare.

Factori externi: Analiza datelor relevă faptul că politicile educaționale și cerințele sistemului de învățământ influențează în mod direct practicile de evaluare formativă ale profesorilor debutanți. Mulți respondenți apreciază că documentele curriculare și reglementările ministeriale promovează utilizarea evaluării formative și oferă repere metodologice utile. Cu toate acestea, aplicarea efectivă a principiilor evaluării formative este adesea limitată de presiunea evaluărilor naționale și a examenelor externe.

Profesorii din ciclul gimnazial și liceal au menționat frecvent că apropierea examenelor naționale îi determină să acorde prioritate parcurgerii conținuturilor și exersării itemilor specifici testărilor standardizate. De exemplu, unii respondenți au precizat că, în clasele terminale(Clasa IV-a, IX-a), timpul destinat feedbackului individualizat sau activităților de autoevaluare este redus în favoarea pregătirii pentru examene. De asemenea, mecanismele de responsabilizare instituțională, precum inspecțiile școlare și evaluările profesionale, sunt percepute atât ca factori motivatori, cât și ca surse de presiune. În timp ce unii profesori consideră că acestea stimulează îmbunătățirea practicilor didactice, alții apreciază că accentul excesiv pus pe documentare și raportare reduce timpul disponibil pentru activități formative autentice.

Factori asociați resurselor: Rezultatele evidențiază faptul că resursele profesionale, materiale și organizaționale constituie o condiție esențială pentru implementarea eficientă a evaluării formative. Formarea profesională continuă este percepută ca una dintre cele mai importante surse de dezvoltare a competențelor evaluative. Participanții care au urmat cursuri, webinarii sau programe de mentorat dedicate evaluării formative raportează un nivel mai ridicat de încredere și o utilizare mai diversificată a strategiilor formative.

Timpul disponibil reprezintă însă una dintre cele mai frecvente dificultăți menționate de respondenți. Cadrele didactice debutante afirmă că proiectarea instrumentelor de evaluare, analiza rezultatelor și formularea feedbackului individualizat necesită un volum considerabil de timp, dificil de gestionat în condițiile unei norme didactice complete și ale numeroaselor sarcini administrative.
În ceea ce privește resursele materiale și digitale, respondenții apreciază utilitatea platformelor precum Google Forms, Google Classroom, Kahoot, Quizizz, Mentimeter sau Padlet pentru colectarea rapidă a informațiilor despre progresul elevilor. Totuși, lipsa echipamentelor, accesul limitat la internet sau competențele digitale insuficient dezvoltate continuă să constituie bariere în anumite contexte școlare.

Accesul la resurse metodologice și la comunități profesionale de învățare reprezintă, de asemenea, un factor facilitator important. Profesorii care consultă ghiduri metodologice, participă la grupuri profesionale și schimbă experiențe cu colegii declară o utilizare mai frecventă și mai eficientă a evaluării formative.

Reflecții finale privind factorii determinanți ai evaluării formative

Analiza integrată a răspunsurilor evidențiază faptul că utilizarea evaluării formative este rezultatul interacțiunii dintre factorii personali, contextuali, externi și cei asociați resurselor. Niciuna dintre aceste categorii nu acționează izolat, ci influențează reciproc procesul de adoptare și implementare a practicilor evaluative.

Printre principalele obstacole identificate se numără lipsa timpului, presiunea curriculară, volumul sarcinilor administrative, experiența profesională limitată și accesul insuficient la programe de formare specializată. În schimb, factorii considerați cei mai importanți facilitatori sunt sprijinul mentorilor și al colegilor, accesul la resurse metodologice și digitale, participarea la formare continuă și existența unui climat școlar orientat spre colaborare și dezvoltare profesională.

Aceste rezultate confirmă caracterul multidimensional al evaluării formative și subliniază necesitatea unor intervenții integrate care să vizeze simultan dezvoltarea competențelor individuale

ale profesorilor, consolidarea culturii organizaționale și crearea unor condiții instituționale favorabile utilizării evaluării pentru învățare.

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că utilizarea evaluării formative de către cadrele didactice aflate la debutul carierei profesionale este influențată de un ansamblu complex de factori interdependenți. În perioada inserției profesionale, profesorii debutanți își construiesc și își consolidează practicile evaluative la intersecția dintre cunoștințele dobândite în cadrul formării inițiale, convingerile personale privind rolul evaluării, caracteristicile mediului instituțional și condițiile concrete de desfășurare a activității didactice. Înțelegerea acestor factori este esențială pentru identificarea facilităților și obstacolelor care influențează integrarea evaluării formative în practica educațională.

În ansamblu, rezultatele cercetării demonstrează că utilizarea evaluării formative la debutul carierei didactice este rezultatul interacțiunii dintre caracteristicile individuale ale profesorului, contextul instituțional, influențele externe și resursele disponibile. Aceste constatări susțin necesitatea dezvoltării unor programe integrate de formare și mentorat, precum și a unor politici educaționale care să creeze condiții favorabile pentru implementarea eficientă a evaluării formative în practica didactică.

Concluzii și recomandări

Prezentul studiu a investigat factorii care influențează utilizarea evaluării formative de către cadrele didactice aflate în primii trei ani ai carierei profesionale. Rezultatele cercetării evidențiază faptul că implementarea evaluării formative este determinată de interacțiunea complexă dintre factorii personali, contextuali, externi și cei asociați resurselor disponibile. Aceste categorii de factori nu acționează independent, ci se influențează reciproc, modelând modul în care profesorii debutanți proiectează, aplică și valorifică evaluarea în procesul de predare–învățare.

Rezultatele confirmă rolul determinant al factorilor personali, în special al percepțiilor privind evaluarea formativă, al nivelului de cunoștințe pedagogice și evaluative, al convingerilor profesionale și al autoeficacității. Cadrele didactice care înțeleg evaluarea formativă ca instrument de sprijinire a progresului elevilor manifestă o mai mare disponibilitate pentru utilizarea feedbackului constructiv, a autoevaluării și a strategiilor de reglare a învățării. În schimb, nivelul redus al alfabetizării evaluative și experiența profesională limitată pot constitui obstacole în implementarea consecventă a acestor practici.

Factorii contextuali s-au dovedit, de asemenea, esențiali în dezvoltarea practicilor de evaluare formativă. Climatul școlar favorabil colaborării, cultura organizațională orientată spre învățare, sprijinul managerial și mentoratul facilitează integrarea strategiilor formative în activitatea didactică. În mod particular, mentoratul profesional contribuie la consolidarea competențelor evaluative și la creșterea încrederii profesorilor debutanți în utilizarea metodelor moderne de evaluare.

Rezultatele evidențiază și influența factorilor externi, precum politicile educaționale, cerințele curriculare și evaluările naționale. Deși documentele de politică educațională promovează principiile evaluării pentru învățare, presiunea exercitată de examenele standardizate și de cerințele administrative poate orienta activitatea didactică spre practici evaluative predominant sumative. Această situație evidențiază necesitatea unei mai bune armonizări între obiectivele evaluării formative și cerințele sistemului educațional.

În același timp, factorii asociați resurselor influențează semnificativ posibilitățile de implementare a evaluării formative. Participarea la programe de formare continuă, accesul la resurse metodologice și digitale, disponibilitatea timpului pentru proiectarea și analiza evaluării, precum și suportul profesional oferit cadrelor didactice constituie condiții esențiale pentru dezvoltarea unor practici evaluative eficiente. Lipsa timpului și volumul ridicat al sarcinilor administrative au fost identificate printre principalele bariere care limitează utilizarea sistematică a evaluării formative.

Rezultatele studiului generează o serie de implicații pentru politicile educaționale și programele de dezvoltare profesională. În primul rând, este necesară consolidarea componentei de evaluare formativă în cadrul programelor de formare inițială și continuă, prin accentuarea dimensiunii practice și aplicative a procesului de pregătire profesională. În al doilea rând, instituțiile de învățământ

trebuie să dezvolte mecanisme de mentorat și colaborare profesională care să sprijine profesorii debutanți în dezvoltarea competențelor evaluative. În al treilea rând, este necesară extinderea accesului la resurse metodologice și digitale și reducerea presiunilor administrative care limitează timpul destinat evaluării pentru învățare.

Din perspectivă științifică, cercetarea confirmă relevanța modelului conceptual bazat pe factorii personali, contextuali, externi și asociați resurselor în explicarea practicilor de evaluare formativă la debutul carierei didactice. Totodată, rezultatele evidențiază necesitatea abordării evaluării formative într-o perspectivă sistemică, care să depășească nivelul competențelor individuale și să includă condițiile organizaționale și instituționale în care își desfășoară activitatea cadrele didactice.

În ceea ce privește cercetările viitoare, se recomandă extinderea investigațiilor asupra unor eșantioane mai largi și mai diversificate, precum și realizarea unor studii comparative în funcție de nivelul de învățământ, mediul de activitate sau disciplina predată. De asemenea, utilizarea unor metode complementare de colectare a datelor, precum observația pedagogică, interviul semi-structurat sau studiul de caz, ar putea contribui la aprofundarea înțelegerii mecanismelor care influențează utilizarea evaluării formative. O direcție promițătoare de cercetare vizează evaluarea impactului programelor de mentorat și al intervențiilor de dezvoltare profesională asupra consolidării competențelor evaluative ale cadrelor didactice debutante și asupra creșterii calității procesului educațional.

BIBLIOGRAPHY:

1. ASPERS, P., & CORTE, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. Qualitative sociology, 42, 139-160.
2. BLACK, Paul și WILIAM, Dylan.(1998,) *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 5, nr. 1, pp. 7–74. ISSN 0969-594X. DOI: 10.1080/0969595980050102.
3. BOTEZATU, V. (2024) Repere teoretice și metodologice de dezvoltare a competenței de Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova. Disponibil la: https://anacec.md/files/Putina-
4. CISTERNA, D., & GOTWALS, A. W. (2018). Adoptarea evaluării formative continue: provocări și oportunități pentru dezvoltare profesională și practică. *Jurnalul de Educație a Profesorilor de Științe*, *29*(3), 200–222. https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1432227
5. CLARKE, D., & HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, *18*(8), 947–967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7 evaluare formativă la cadrele didactice în învățământul universitar. Teză de doctor în evaluare formativă la studenții pedagogi. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. https://anacec.md/files/Botezatu-teza.pdf
6. PRASTIKAWATI, Entika Fani, MUJIYANTO, Januarius, SALEH, Mursid și FITRIATI, Sri Wuli.(2025) Factors Influencing Assessment Decision-Making of Pre-Service EFL Teachers: Insights From the Teaching Practicum Experience. *Theory and Practice in Language Studies*, , vol. 15, nr. 4, pp. 1330–1339. ISSN 1799-2591. DOI: 10.17507/tpls.1504.31.
7. PUTINĂ, D.(2024) Repere conceptuale și metodologice de formare a competenței de evaluare formativă la studenții pedagogi. Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova. Disponibil la: https://anacec.md/files/Putina-rezumat.pdf
8. YAN, Zi, LI, Ziqi, PANADERO, Ernesto, YANG, Min, YANG, Lan and LAO, Hongling, (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2021, vol. 28, no. 3, pp. 228–260. ISSN 0969-594X (Print), ISSN 1465-329X (Online). DOI: 10.1080/0969594X.2021.1884042.

VIDEO-BASED LESSON OBSERVATION TO GUIDE PEDAGOGICAL REFLECTION: IMPLEMENTATION BARRIERS IN EDUCATIONAL MENTORING[1]

Veronica Rusov
Lecturer, PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți

***Abstract**: This study investigates the perceived barriers to the implementation of video-based lesson observation as a tool for guiding pedagogical reflection in educational mentoring. The research aimed to identify the main individual, interpersonal, and institutional obstacles perceived by both institutional mentors and mentored teachers. Data were collected through an online checklist questionnaire administered to a sample of 100 respondents from three regions of the Republic of Moldova. The findings indicate that mentored teachers consistently reported perceived barriers more frequently than their mentors, particularly at the emotional and relational levels, suggesting greater affective exposure during the observation and analysis of their own teaching practice. At the institutional level, the most frequently reported challenges relate to the lack of time allocated for mentoring activities, insufficient mentor training in video-based analysis, and ethical concerns regarding data protection and the evaluative use of video recordings. The conclusions highlight the need for integrated measures, including the strengthening of reflective competencies, the clarification of procedural and ethical frameworks, and the provision of specialized mentor training, in order to ensure the sustainable and effective use of video-based lesson observation in educational mentoring programs.*

***Keywords:** pedagogical reflection; mentoring activity; video observation; teacher training; professional development.*

Introducere

În contextul actual, formarea cadrelor didactice continuă transformarea, schimbând accentul de la o pregătire predominant teoretică spre o formare continuă, orientată spre practici concrete și bazate pe dovezi. În același timp, digitalizarea educației face ca instrumentele tehnologice să nu mai fie doar resurse auxiliare, ci componente efieciente în procesul de dezvoltare profesională a profesorilor.

Deși tehnologia video este astăzi ușor accesibilă, utilizarea ei sistematică în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice rămâne încă limitată. Situația evidențiază o contradicție între nevoia de modernizare a mentoratului și persistența unor practici tradiționale, mai puțin flexibile. În acest context, devine necesară actualizarea metodelor de mentorat prin integrarea unor instrumente validate de cercetarea educațională, care pot facilita asigurarea calității predării la clasă.

În activitatea de mentorat, observarea lecțiilor urmată de feedback reprezintă o componentă de bază a procesului de ghidare. În mod tradițional, observarea lecțiilor se realizează prin prezența fizică în clasă a mentorului. Observarea tradițională are limite importante, precum dependența de memorie, atenția selectivă și posibilitatea apariției unor distorsiuni de evaluare (de exemplu, efectul de halo sau subiectivitatea aprecierii).

Utilizarea înregistrărilor video ca instrument de sprijin al reflecției pedagogice, de-a lungul ultimelor decenii, se regăseste în multiple cercetări empirice și teoretice. Deși beneficiile observării video sunt larg recunoscute în literatura de specialitate (C. Gaudin și S. Chaliès, 2015; T.R. Tripp și P. J. Rich, 2012), implementarea sa sistematică în contexte educaționale formale și în programele de mentorat se confruntă cu o serie de bariere structurale, psihologice și tehnice.

C. Gaudin și S. Chaliès (2015) demonstrează că înregistrările video facilitează trecerea de la o reflecție abstractă la una ancorată în situații concrete de predare-învățare, contribuind la rafinarea percepției pedagogice. În aceeași direcție, van Es și Sherin (2010) identifică mecanismele prin care

[1] Articolul științific a fost elaborat în cadrul Proiectului de cercetare și inovare „Eficientizarea activității de mentorat prin reflecție pedagogică", finanțat în baza rezultatelor concursului național de proiecte de cercetare și inovare „Stimulare excelenței în cercetare 2025-2026", din cadrul Priorității strategice IV. Provocări societale, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 25.80012.0807.35SE.

cluburile video influențează gândirea și practica profesorilor, evidențiind rolul interacțiunii sociale mediate de imagini video în restructurarea schemelor interpretative ale cadrelor didactice.

Una dintre cele mai consistente categorii de bariere identificate în literatura de specialitate este reprezentată de rezistența emoțională și psihologică a profesorilor în fața înregistrării propriei activități. C. Hamel, A. Viau-Guay și B. Nkuyubwatsi (2019) semnalează că profesorii manifestă frecvent disconfort, anxietate și vulnerabilitate atunci când sunt înregistrați video, percepând camera ca pe un instrument de evaluare mai degrabă decât de dezvoltare.

Barierele tehnice și logistice constituie o a doua categorie majoră de obstacole în calea C. P. Newhouse, J. Lane și C. Brown (2007) subliniază că, deși tehnologia digitală a simplificat considerabil procesul de înregistrare și stocare, problemele legate de calitatea echipamentelor, disponibilitatea infrastructurii tehnice și competențele digitale ale profesorilor rămân impedimente reale în contexte educaționale cu resurse limitate. B. H. Seong și J.T Broderick (2003), prin conceptul de instant video revisiting, propun o abordare care minimizează complexitatea tehnică, demonstrând că simplificarea procedurilor de înregistrare și vizionare crește semnificativ receptivitatea profesorilor față de utilizarea videografiei ca instrument reflexiv.

Calitatea relației de mentorat esteun factor mediator: acolo unde mentorul reușește să construiască un parteneriat bazat pe reciprocitate și respect, rezistența față de observarea video scade semnificativ. C. R. P. Bjørndal (2025) extinde această perspectivă la reflexivitatea mentorilor, demonstrând că utilizarea video contribuie la rafinarea practicilor de îndrumare, dar presupune, la rândul său, depășirea unor bariere legate de autoanaliză și de expunerea publică a propriei practici.

K.-H. Song și S. Catapano (2008) demonstrează că programele de dezvoltare profesională bazate pe înregistrări video și evaluare ghidată funcționează diferit în contexte urbane caracterizate prin diversitate socioculturală ridicată, deoarece normele instituționale și reprezentările despre profesionalismul didactic influențează disponibilitatea profesorilor de a fi înregistrați și de a supune propriile practici analizei critice. T.R. Tripp și P.J. Rich (2012) identifică că în instituțiile cu culturi colaborative puternice, analiza video accelerează procesul de schimbare, în timp ce în medii competitive sau ierarhice, rezistența la implementare este considerabil mai mare.

J. Sim și E. Kim (2024), studiind experiențele profesorilor coreeni de limba engleză ca limbă străină în cadrul practicii reflexive bazate pe video în mediul online, identifică bariere specifice acestui context: dificultăți de monitorizare a interacțiunilor multiple în spațiul virtual, limitările tehnice ale platformelor de videoconferință în captarea nuanțelor interacțiunii pedagogice și tendința profesorilor debutanți de a se concentra pe aspecte superficiale ale propriei prestații, în detrimentul analizei proceselor de predare-învățare.

Sinteza cercetărilor anterioare relevă că barierele implementării observării video nu sunt nici izolate, nici uniforme, ci se determină reciproc în configurații specifice fiecărui context educațional. Cu toate că literatura internațională a acumulat o bază empirică solidă privind utilizarea video în formarea profesorilor (Gaudin & Chaliès, 2015; Tripp & Rich, 2012), analiza barierelor specifice contextului activității de mentorat din sistemele educaționale est-europene rămâne insuficient reprezentată în cercetare. Prezentul studiu își propune să contribuie la umplerea acestui decalaj, investigând barierele de implementare a observării video în contextul mentoratului didactic dintr-o perspectivă care îmbină analiza literaturii internaționale cu datele empirice provenite din practica educațională locală.

Pentru contextul Republicii Moldova, aceste concluzii indică necesitatea adaptării modelelor internaționale la specificul instituțional local: clarificarea cadrului legal privind protecția datelor elevilor, programe locale de consolidare a competențelor digitale ale cadrelor didactice și strategii manageriale care să includă observarea video ca element recunoscut al sistemului de mentorat.

Metodologia cercetării

Scopul studiului a constat în identificarea și analiza principalelor bariere percepute în procesul de observare video a lecției, în vederea ghidării reflecției pedagogice în activitatea de mentorat, din perspectiva mentorilor instituționali și a cadrelor didactice mentorate.

Întrebarea de cercetare formulată a fost „Care sunt cele mai frecvente bariere în observarea video a lecției în vederea ghidării reflecției pedagogice în activitatea de mentorat percepute de către mentorii instituționali și cadrele didactice mentorate?”

Eșantionul a fost format din 100 de respondenți, dintre care 50 de mentori instituționali și 50 de cadre didactice mentorate, selectați din trei regiuni ale Republicii Moldova (nord, centru și sud).

Datele au fost colectate printr-o anchetă pe bază de chestionar online (Google Forms), utilizând un instrument structurat cu itemi de tip checklist (răspuns multiplu), în care respondenții au selectat barierele percepute ca fiind relevante în practica observării video a lecției.

Cercetarea a fost desfășurată în mai multe etape:

- Elaborarea instrumentului de cercetare (chestionarul cu itemi structurați pe categorii de bariere: individuale, interpersonale și instituționale);
- Validarea de conținut a chestionarului prin consultarea unor experți în domeniul mentoratului didactic;
- Distribuirea chestionarului online prin Google Forms către respondenți;
- Colectarea răspunsurilor într-o perioadă determinată;
- Organizarea și codificarea datelor obținute pentru analiză statistică.

Datele colectate au fost analizate prin metode statistice descriptive, incluzând calculul frecvențelor absolute și relative (procente); analiza comparativă între cele două grupuri de respondenți (mentori instituționali și cadre didactice mentorate); reprezentarea grafică a rezultatelor (diagrame pentru vizualizarea distribuției răspunsurilor).

Rezultatele cercetării

Analiza datelor a urmărit identificarea și compararea principalelor bariere percepute de către mentorii instituționali și cadrele didactice mentorate în procesul de observare video a lecției, utilizat ca suport pentru ghidarea reflecției pedagogice în activitatea de mentorat. Rezultatele sunt prezentate pe trei niveluri de analiză - individual, interpersonal și instituțional - în funcție de tipologia barierelor investigate. Pentru fiecare categorie au fost calculate frecvențele relative ale răspunsurilor, ceea ce a permis evidențierea dificultăților dominante și compararea percepțiilor celor două grupuri de respondenți.

Datele indică faptul că barierele percepute sunt distribuite la toate cele trei niveluri analizate, însă cu intensități diferite. Se remarcă o tendință constantă a cadrelor didactice mentorate de a raporta frecvențe mai ridicate decât mentorii instituționali, fapt ce sugerează o experiență mai accentuată a vulnerabilităților și dificultăților asociate observării video a lecției.

La nivel individual, rezultatele evidențiază prezența unor bariere cognitive, emoționale, motivaționale și de identitate profesională, care influențează în mod direct disponibilitatea cadrelor didactice de a participa reflexiv la procesul de observare video. Distribuția răspunsurilor pentru această categorie este prezentată în Tabelul 1.

Tabelul 1. Tipologia barierelor la nivel individual în observarea video a lecției în vederea ghidării reflecției pedagogice în activitatea de mentorat

Tipul barierelor	Cauze	Mentori instituționali	Cadre didactice
Cognitive	Capacitate insuficient dezvoltată de autoanaliză și autoreflecție	54%	68%
	Dificultăți în identificarea indicatorilor relevanți ai calității predării	62%	74%
	Tendința de focalizare pe aspecte periferice ale lecției	48%	66%
Emoționale	Sentiment de vulnerabilitate în fața mentorului sau a colegilor	38%	82%
	Teama de evaluare sau critică	44%	86%
	Disconfort de a se vedea în înregistrare	52%	78%
	Gestionarea inadecvată a emoțiilor	46%	70%
	Tendințe de autojustificare	58%	72%
Motivaționale	Lipsa percepției utilității observației video	28%	42%
	Oboseală profesională și diminuarea angajamentului reflexiv	64%	60%
	Experiențe anterioare negative	36%	54%
De identitate profesională	Orientare predominantă spre conformare și nu spre învățare	42%	58%
	Perfecționism excesiv	68%	76%
	Teama de diminuare a statutului profesional	40%	62%
	Dificultăți în asumarea rolului de practician reflexiv	50%	64%

Datele din Tabelul 1 arată că, în categoria barierelor cognitive, cadrele didactice mentorate au indicat în proporții mai mari decât mentorii instituționali toate dificultățile investigate. Cea mai frecventă barieră cognitivă este reprezentată de dificultatea de identificare a indicatorilor relevanți ai calității predării, menționată de 74% dintre cadrele didactice și de 62% dintre mentori. De asemenea, 68% dintre cadrele didactice au semnalat capacitatea insuficient dezvoltată de autoanaliză și autoreflecție, comparativ cu 54% dintre mentori, iar tendința de focalizare pe aspecte periferice ale lecției a fost raportată de 66% dintre cadrele didactice și 48% dintre mentori.

În ceea ce privește barierele emoționale, diferențele dintre cele două categorii de respondenți sunt și mai pronunțate. Sentimentul de vulnerabilitate în fața mentorului sau a colegilor a fost indicat de 82% dintre cadrele didactice mentorate, față de doar 38% dintre mentorii instituționali. În mod similar, teama de evaluare sau critică a fost menționată de 86% dintre cadrele didactice și de 44% dintre mentori, iar disconfortul de a se vedea în înregistrare de 78% dintre cadrele didactice, comparativ cu 52% dintre mentori.

Barierele motivaționale au fost raportate la niveluri moderate, însă și aici se observă diferențe între grupuri. Lipsa percepției utilității observației video este mai frecventă la cadrele didactice mentorate (42%) decât la mentori (28%), iar experiențele anterioare negative sunt invocate de 54% dintre cadrele didactice, comparativ cu 36% dintre mentori. Singurul indicator la care mentorii raportează un nivel ușor superior este oboseala profesională și diminuarea angajamentului reflexiv (64% față de 60%).

În categoria barierelor ce țin de identitatea profesională, perfecționismul excesiv apare ca una dintre cele mai frecvente dificultăți pentru ambele grupuri, fiind menționat de 76% dintre cadrele didactice și de 68% dintre mentori. Totodată, teama de diminuare a statutului profesional (62% față de 40%) și dificultățile în asumarea rolului de practician reflexiv (64% față de 50%) sunt mai pregnant resimțite de cadrele didactice mentorate.

La nivel **interpersonal**, analiza a vizat barierele comunicaționale, de relaționare și de colaborare reflexivă care pot afecta calitatea interacțiunii dintre mentor și cadrul didactic mentorat în etapa de analiză a lecției înregistrate. Rezultatele sunt sintetizate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Tipologia barierelor la nivel interpersonal în observarea video a lecției în vederea ghidării reflecției pedagogice în activitatea de mentorat

Tipul barierelor	Cauze	Mentori instituționali	Cadre didactice
Comunicaționale	Feedback vag sau nestructurat	48%	66%
	Interpretări diferite ale acelorași secvențe video	62%	70%
	Dominarea dialogului de către una dintre părți	44%	58%
Relaționare	Nivel redus de încredere reciprocă	40%	72%
	Relații profesionale formale și distante	54%	68%
	Lipsa empatiei profesionale	38%	64%
Colaborare reflexivă	Obiective insuficient negociate	56%	74%
	Accent exclusiv pe probleme și nu pe soluții	60%	76%
	Lipsa continuității dialogului reflexiv	66%	72%
	Participare pasivă la discuțiile post-observare	42%	62%

Conform datelor din Tabelul 2, barierele comunicaționale sunt frecvent întâlnite în ambele grupuri, însă sunt raportate mai intens de cadrele didactice mentorate. Interpretările diferite ale acelorași secvențe video reprezintă cea mai frecventă dificultate din această categorie, fiind semnalată de 70% dintre cadrele didactice și de 62% dintre mentori. Feedbackul vag sau nestructurat este indicat de 66% dintre cadrele didactice și de 48% dintre mentori, iar dominarea dialogului de către una dintre părți este menționată de 58% dintre cadrele didactice, comparativ cu 44% dintre mentori.

În plan relațional, diferențele dintre grupuri sunt considerabile. Nivelul redus de încredere reciprocă este perceput ca barieră de 72% dintre cadrele didactice mentorate, dar numai de 40% dintre mentori. Relațiile profesionale formale și distante au fost semnalate de 68% dintre cadrele didactice și de 54% dintre mentori, iar lipsa empatiei profesionale de 64% dintre cadrele didactice, comparativ cu 38% dintre mentori.

În ceea ce privește colaborarea reflexivă, cele mai ridicate procente se înregistrează pentru accentul exclusiv pe probleme și nu pe soluții (76% la cadrele didactice și 60% la mentori), pentru obiectivele insuficient negociate (74% față de 56%) și pentru lipsa continuității dialogului reflexiv (72% față de 66%). Participarea pasivă la discuțiile post-observare este, de asemenea, mai frecvent atribuită cadrelor didactice mentorate (62%) decât mentorilor instituționali (42%).

La nivel **instituțional** au fost investigate barierele organizaționale, metodologice, tehnice și logistice, precum și cele etice, considerate relevante pentru implementarea și sustenabilitatea practicilor de observare video a lecției în contextul mentoratului didactic. Distribuția răspunsurilor este prezentată în Tabelul 3.

Tabelul 3. Tipologia barierelor la nivel instituțional în observarea video a lecției în vederea ghidării reflecției pedagogice în activitatea de mentorat

Tipul barierelor	Cauze	Mentori instituționali	Cadre didactice
Organizaționale	Reglementări insuficient clarificate privind filmarea lecțiilor	68%	74%
	Lipsa termenelor și responsabilităților clare	62%	66%
	Lipsa timpului dedicat mentoratului	84%	80%
	Lipsa mecanismelor de sustenabilitate a practicilor reflexive	72%	68%
	Suport managerial insuficient	64%	60%
Metodologice	Indicatori insuficient definiți operațional	70%	72%
	Număr excesiv de indicatori urmăriți simultan	58%	62%
	Ignorarea perspectivelor alternative de analiză	54%	58%
	Selectarea arbitrară a fragmentelor	60%	64%
	Excluderea contextului care explică evenimentele observate	66%	70%
	Lipsa formării mentorilor în analiza video	78%	82%
	Interpretări bazate pe impresii personale	74%	76%
	Recomandări generale și greu de aplicat	68%	72%
Tehnice și logistice	Lipsa / insuficiența echipamentelor și spațiilor de stocare	56%	60%
	Lipsa / insuficiența și suportului tehnic necesar	62%	66%
	Calitatea redusă a înregistrării	58%	64%
	Captarea incompletă a interacțiunilor profesor–elev	66%	70%
	Înregistrarea doar a anumitor secvențe ale lecției	60%	68%
Etice	Preocupări privind protecția datelor personale	76%	80%
	Ambiguități privind accesul la înregistrări	72%	78%
	Riscul utilizării evaluative a materialelor video	80%	86%

Analiza datelor relevă faptul că, în categoria barierelor organizaționale, lipsa timpului dedicat mentoratului reprezintă cea mai frecventă dificultate, fiind semnalată de 84% dintre mentorii instituționali și de 80% dintre cadrele didactice mentorate. De asemenea, lipsa mecanismelor de sustenabilitate a practicilor reflexive este menționată de 72% dintre mentori și 68% dintre cadrele didactice, iar reglementările insuficient clarificate privind filmarea lecțiilor de 68% dintre mentori și 74% dintre cadrele didactice.

Barierele metodologice înregistrează unele dintre cele mai ridicate valori din întregul studiu. Lipsa formării mentorilor în analiza video este menționată de 78% dintre mentori și de 82% dintre cadrele didactice mentorate, iar interpretările bazate pe impresii personale de 74% dintre mentori și 76% dintre cadrele didactice. Totodată, indicatorii insuficient definiți operațional (70% la mentori și 72% la cadrele didactice), recomandările generale și greu de aplicat (68% față de 72%) și excluderea contextului care explică evenimentele observate (66% față de 70%) conturează dificultăți importante în utilizarea riguroasă a instrumentului video ca suport pentru reflecție pedagogică.

În categoria barierelor tehnice și logistice, procentele sunt relativ apropiate între cele două grupuri, însă cadrele didactice mentorate raportează constant valori ușor mai ridicate. Captarea incompletă a interacțiunilor profesor-elev este indicată de 70% dintre cadrele didactice și 66% dintre mentori, înregistrarea doar a anumitor secvențe ale lecției de 68% față de 60%, iar lipsa sau insuficiența suportului tehnic necesar de 66% față de 62%. De asemenea, calitatea redusă a înregistrării și insuficiența echipamentelor sau spațiilor de stocare sunt percepute drept factori care pot afecta acuratețea analizei și utilitatea pedagogică a secvențelor video.

Barierele etice apar printre cele mai importante la nivel instituțional. Riscul utilizării evaluative a materialelor video este semnalat de 86% dintre cadrele didactice mentorate și de 80% dintre mentorii instituționali, reprezentând unul dintre cei mai frecvent menționați itemi ai întregii cercetări. Preocupările privind protecția datelor personale au fost raportate de 80% dintre cadrele didactice și 76% dintre mentori, iar ambiguitățile privind accesul la înregistrări de 78% dintre cadrele didactice și 72% dintre mentori.

Discuții

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că observarea video a lecției, utilizată ca instrument de ghidare a reflecției pedagogice în activitatea de mentorat, este influențată de un ansamblu complex de bariere individuale, interpersonale și instituționale. Analiza comparativă a percepțiilor mentorilor instituționali și ale cadrelor didactice mentorate relevă existența unor dificultăți comune, dar și diferențe semnificative între cele două categorii de respondenți.

Un prim aspect important este faptul că, pentru majoritatea itemilor investigați, cadrele didactice mentorate au raportat frecvențe mai ridicate decât mentorii instituționali. Rezultatul sugerează că specialiștii mentorați resimt mai intens vulnerabilitățile asociate procesului de observare video, fiind mai expuși emoțional și profesional în contextul analizării propriei practici didactice. Diferențele cele mai pronunțate se înregistrează la nivelul barierelor emoționale și relaționale, ceea ce confirmă faptul că observarea video nu reprezintă doar un proces tehnic de colectare a informațiilor despre predare, ci și o experiență cu puternice implicații afective și identitare.

La nivel individual, rezultatele evidențiază rolul determinant al competențelor reflexive în valorificarea observației video. Dificultățile de identificare a indicatorilor relevanți ai calității predării și capacitatea insuficient dezvoltată de autoanaliză sugerează necesitatea consolidării competențelor de reflecție profesională atât în formarea inițială, cât și în dezvoltarea profesională continuă. În același timp, procentele foarte ridicate asociate temerii de evaluare, sentimentului de vulnerabilitate și disconfortului generat de vizionarea propriei activități indică faptul că succesul utilizării observației video depinde într-o măsură considerabilă de climatul psihologic în care aceasta este realizată. Este confirmată ideea că reflecția autentică apare mai ușor în contexte caracterizate prin siguranță psihologică și încredere profesională.

Rezultatele referitoare la identitatea profesională evidențiază influența unor mecanisme defensive asupra procesului reflexiv. Perfecționismul excesiv, teama de diminuare a statutului profesional și dificultățile de asumare a rolului de practician reflexiv pot determina orientarea către justificarea propriilor acțiuni în locul analizei critice a acestora. Dezvoltarea unei culturi a învățării profesionale presupune redefinirea erorii și a dificultăților didactice ca oportunități de învățare și nu ca indicatori ai incompetenței.

La nivel interpersonal, rezultatele evidențiază importanța relației mentor–cadru didactic în eficiența procesului de reflecție pedagogică. Nivelul redus de încredere reciprocă, relațiile profesionale distante și lipsa empatiei profesionale apar ca factori care limitează deschiderea participanților și profunzimea dialogului reflexiv. În plus, frecvențele ridicate asociate feedbackului vag sau nestructurat și interpretărilor diferite ale acelorași secvențe video sugerează necesitatea dezvoltării unor proceduri comune de analiză și a unor competențe specifice de formulare a feedbackului reflexiv.

În ceea ce privește nivelul instituțional, cercetarea evidențiază faptul că barierele organizaționale și metodologice au un impact major asupra implementării sustenabile a practicilor de observare video. Lipsa timpului dedicat mentoratului reprezintă cea mai frecventă dificultate identificată de ambele grupuri de respondenți, ceea ce confirmă că procesele reflexive necesită resurse temporale explicite și recunoscute instituțional. Nivelurile ridicate ale barierelor metodologice indică necesitatea elaborării unor cadre conceptuale și instrumente de analiză mai clare, care să permită interpretarea riguroasă și consistentă a secvențelor video.

Un rezultat deosebit de relevant îl constituie importanța atribuită formării mentorilor în analiza video a lecției. Procentele foarte ridicate înregistrate pentru acest item sugerează că eficiența

utilizării înregistrărilor video nu depinde exclusiv de disponibilitatea tehnologiei, ci în mare măsură de competențele profesionale ale celor implicați în procesul de analiză și reflecție.

Nu în ultimul rând, rezultatele evidențiază importanța dimensiunii etice. Riscul perceput al utilizării evaluative a materialelor video, preocupările privind protecția datelor personale și ambiguitățile referitoare la accesul la înregistrări reprezintă unele dintre cele mai frecvent raportate bariere din întregul studiu. Constatările demonstrează că acceptarea și utilizarea eficientă a observației video depind de existența unor politici clare privind confidențialitatea, utilizarea exclusiv formativă a înregistrărilor și respectarea principiilor etice ale mentoratului profesional.

Rezultatele cercetării evidențiază necesitatea implementării unor măsuri sistematice care să reducă barierele identificate și să faciliteze utilizarea eficientă a observării video a lecției ca instrument de ghidare a reflecției pedagogice în activitatea de mentorat. Rezultatele cercetării evidențiază necesitatea implementării unor măsuri sistematice care să reducă barierele identificate și să faciliteze utilizarea eficientă a observării video a lecției ca instrument de ghidare a reflecției pedagogice în activitatea de mentorat. Recomandările formulate vizează nivelul individual, interpersonal și instituțional al procesului de mentorat.

La nivelul individual se recomandă:

- Familiarizarea treptată a cadrelor didactice cu utilizarea înregistrărilor video pentru a reduce anxietatea. În acest sens, pot fi utilizate inițial activități de autoobservare individuală, urmate de discuții reflexive în grupuri restrânse și contexte caracterizate prin siguranță psihologică.
- Dezvoltarea competențelor de autoanaliză și reflecție pedagogică prin utilizarea unor instrumente structurate (fișe de autoevaluare, jurnale reflexive, ghiduri de analiză video), care să orienteze atenția asupra aspectelor relevante ale procesului didactic.
- Formarea capacității de identificare și interpretare a indicatorilor calității predării prin activități de analiză a unor secvențe video-model și prin exersarea observării bazate pe criterii explicite.

La nivelul interpersonal se recomandă:

- Stabilirea unui contract de mentorat care să clarifice scopul utilizării observației video, regulile de confidențialitate, rolurile participanților și modalitățile de utilizare a înregistrărilor.
- Negocierea prealabilă a obiectivelor observației și a aspectelor care urmează să fie analizate, pentru a asigura focalizarea reflecției asupra nevoilor reale de dezvoltare profesională ale cadrului didactic.
- Utilizarea unor protocoale structurate de feedback bazate pe evidențe observabile din înregistrare și pe formularea întrebărilor reflexive care stimulează autoanaliza și identificarea soluțiilor.
- Consolidarea relațiilor de încredere și colaborare prin promovarea unei comunicări empatice, non-evaluative și orientate spre sprijin profesional.
- Asigurarea continuității dialogului reflexiv prin organizarea unor sesiuni succesive de analiză și monitorizare a progresului profesional, nu doar a unor intervenții punctuale.

La nivelul instituțional se evidențiază:

- Elaborarea și aprobarea unor proceduri instituționale privind realizarea, stocarea, accesarea și utilizarea înregistrărilor video în activitatea de mentorat, cu respectarea principiilor de etică și protecție a datelor personale.
- Alocarea timpului dedicat activităților de mentorat și reflecție pedagogică în programul de lucru al cadrelor didactice și mentorilor, pentru a evita suprapunerea acestora peste alte responsabilități profesionale.
- Organizarea programelor de formare pentru mentori în domeniul analizei video a lecției, al facilitării reflecției pedagogice și al oferirii feedbackului constructiv.
- Asigurarea infrastructurii tehnice necesare (echipamente de filmare, spații de stocare securizate, suport tehnic) pentru realizarea unor înregistrări de calitate și pentru gestionarea eficientă a materialelor video.

- Integrarea observației video și a reflecției pedagogice în strategiile instituționale de dezvoltare profesională și în programele de mentorat, astfel încât aceste practici să devină componente permanente ale culturii organizaționale.
-

Concluzii

Analiza datelor relevă că barierele emoționale și etice constituie unele dintre cele mai importante dificultăți asociate utilizării observației video. Teama de evaluare, sentimentul de vulnerabilitate, disconfortul generat de vizionarea propriei activități didactice și riscul perceput al utilizării evaluative a materialelor video înregistrează cele mai ridicate valori în rândul respondenților. Aceste rezultate demonstrează că eficiența observației video depinde nu doar de dimensiunea tehnică a procesului, ci și de climatul de încredere și siguranță profesională în care aceasta este realizată.

Cercetarea evidențiază existența unor dificultăți semnificative legate de dezvoltarea competențelor reflexive și de utilizarea unor repere metodologice adecvate pentru analiza practicii didactice. Lipsa formării mentorilor în analiza video, dificultățile de identificare a indicatorilor relevanți ai calității predării și tendința de formulare a unor interpretări bazate pe impresii personale reprezintă bariere care limitează potențialul formativ al procesului.

Experiența observării video este percepută diferit de cele două categorii de actori educaționali, cadrele didactice mentorate fiind mai sensibile la implicațiile emoționale, relaționale și profesionale ale procesului.

Contribuția principală a cercetării constă în dezvoltarea unei perspective integrate asupra barierelor care influențează utilizarea observației video a lecției în procesul de mentorat didactic prin evidențierea diferențelor de percepție dintre mentorii instituționali și cadrele didactice mentorate, aspect insuficient explorat în literatura de specialitate. Studiul propune o analiză structurată a dificultăților identificate la trei niveluri complementare – individual, interpersonal și instituțional – oferind o imagine complexă asupra factorilor care facilitează sau limitează valorificarea reflecției pedagogice bazate pe înregistrări video.

Interpretarea rezultatelor trebuie realizată ținând cont de anumite **limite ale cercetării:**

- Studiul s-a bazat pe date auto-raportate, colectate prin intermediul unui chestionar online. În consecință, răspunsurile reflectă percepțiile și experiențele subiective ale participanților și pot fi influențate de factori precum dorința de prezentare favorabilă sau interpretarea diferită a itemilor investigați.
- Cercetarea a utilizat exclusiv metode cantitative descriptive, ceea ce nu a permis explorarea aprofundată a cauzelor care stau la baza percepțiilor exprimate de respondenți. Datele obținute oferă informații despre frecvența barierelor identificate, însă nu surprind în detaliu procesele și experiențele care generează aceste dificultăți.
- Deși eșantionul a inclus respondenți din diferite regiuni ale Republicii Moldova, rezultatele nu pot fi generalizate automat la nivelul întregului sistem educațional și necesită validare prin studii realizate pe eșantioane mai extinse și mai diversificate.

Rezultatele obținute deschid mai multe **direcții relevante pentru viitoarele cercetări:**

- Realizarea unor studii calitative bazate pe interviuri, focus-grupuri sau observații participante, care să permită explorarea aprofundată a experiențelor și mecanismelor care generează barierele identificate în cadrul prezentului studiu.
- Investigarea factorilor care influențează acceptarea și eficiența utilizării observației video, precum experiența profesională, cultura organizațională a instituției, nivelul de pregătire al mentorilor sau caracteristicile relației de mentorat.
- Cercetarea strategiilor și condițiilor care facilitează depășirea barierelor identificate. Trecerea de la analiza dificultăților la analiza factorilor favorizanți ar putea contribui la elaborarea unor modele sustenabile de integrare a observației video în programele de mentorat și dezvoltare profesională.

- Analiza impactul utilizării sistematice a observației video asupra dezvoltării competențelor didactice, a practicilor reflexive și a rezultatelor învățării elevilor, oferind o perspectivă mai amplă asupra valorii educaționale a acestui instrument în contextul mentoratului în educație.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bjørndal, C. R. P. (2025). *Mentor teachers' self-reflection using video and transcripts: Experiences from action learning in mentor education*. *Teaching and Teacher Education, 166*, Article 105181. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105181
2. Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41–67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001
3. Hamel, C., Viau-Guay, A., & Nkuyubwatsi, B. (2019). Using video to support teachers' reflective practice: A literature review. Cogent Education, 6(1), Article 1673689. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1673689
4. Newhouse, C. P., Lane, J., & Brown, C. (2007). Reflecting on teaching practices using digital video representation in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 32*(3), 1–12. https://doi.org/10.14221/ajte.2007v32n3.5
5. Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2009). Video annotation tools: Technologies to scaffold, structure, and transform teacher reflection. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 52–67. https://doi.org/10.1177/0022487108328486
6. Seong, B. H., & Broderick, J. T. (2003). Instant video revisiting for reflection: Extending the learning of children and teachers. *Early Childhood Education Journal, 31*(1), 63–70.
7. Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155
8. Sim, J., & Kim, E. (2024). Video-based reflective practice on online teaching: Korean EFL pre-service teachers. English Language Teaching, 17(9), 58–70.
9. Song, K.-H., & Catapano, S. (2008). Reflective professional development for urban teachers through videotaping and guided assessment. Professional Development in Education, 34(1), 75–95. https://doi.org/10.1080/13674580701828229
10. Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 28*(5), 728–739. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011
11. van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 13*(2), 155–176. https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3

REMARKABLE DISCOVERIES AS A TEACHING TOOL FOR FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE (FLE) FOR HISTORY STUDENTS FROM DOCUMENT ANALYSIS TO THE COMPLETION OF ACADEMIC PROJECTS

Mădălina Toader
Assist. Prof., PhD, University of Bucharest

Abstract: *Teaching French to history students requires pedagogical approaches capable of linking language learning with the acquisition of disciplinary knowledge. In this perspective, remarkable discoveries, whether archaeological, historical, or related to cultural heritage, constitute particularly rich resources for developing learners' linguistic and methodological competences.*

This paper examines the role of historical discoveries in the teaching of French for academic purposes to history students. Drawing on examples such as the discovery of Pompeii, the tomb of Tutankhamun, and the Lascaux caves, it shows how these themes support the acquisition of specialised vocabulary, the development of reading and writing skills, and the mastery of academic discourse in French.

The study also highlights the contribution of project-based learning in this context. Students are led to produce documentary files, popular science articles, virtual exhibitions, or academic presentations, mobilising both their historical knowledge and their linguistic competences. This approach fosters autonomy, critical thinking, and research skills that are essential in higher education.

The central argument is that remarkable discoveries are an effective lever for teaching French for specific academic purposes, as they allow students to engage in authentic contexts of research and scientific communication.

Keywords: *French for Academic Purposes; FLE didactics; project-based learning; remarkable discoveries; specialised French; language in authentic contexts of research and scientific communication.*

Introduction

L'enseignement du français sur objectifs universitaires (FOU) occupe aujourd'hui une place importante dans les réflexions didactiques consacrées à la formation des étudiants non spécialistes de langue. Dans le contexte universitaire, l'apprentissage du français ne se limite plus à l'acquisition de compétences linguistiques générales ; il vise également l'appropriation des discours, des méthodes et des pratiques propres à une discipline donnée. Les étudiants en histoire sont ainsi amenés à développer des compétences spécifiques telles que la lecture critique de documents, l'analyse de sources, la rédaction de synthèses et la présentation de travaux de recherche en français.

Les travaux de Mangiante et Parpette (2011) soulignent que le FOU doit répondre aux besoins réels des apprenants dans leur parcours académique en s'appuyant sur des situations authentiques d'usage de la langue. Dans cette perspective, le recours à des contenus disciplinaires constitue un moyen privilégié pour favoriser l'acquisition simultanée de savoirs linguistiques et scientifiques. Les étudiants apprennent la langue à travers les pratiques discursives propres à leur domaine d'études, ce qui contribue à renforcer leur motivation et leur autonomie. L'enseignement du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ne peut se détacher des réalités du terrain académique. L'ingénierie de formation doit impérativement s'articuler autour d'une collecte de données authentiques pour cibler les compétences langagières et méthodologiques exactes requises par les étudiants étrangers.

Parmi les thématiques susceptibles d'être exploitées dans l'enseignement du français aux étudiants en histoire, les découvertes remarquables occupent une place particulière. Qu'il s'agisse de découvertes archéologiques, patrimoniales ou historiques, ces événements ont profondément contribué à l'enrichissement des connaissances scientifiques et continuent de susciter l'intérêt du grand public comme de la communauté académique. La découverte de Pompéi, du tombeau de Toutânkhamon ou encore des découvertes de Plopu offrent ainsi des supports riches permettant d'aborder à la fois l'histoire, l'archéologie, le patrimoine et la méthodologie de la recherche.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'approche actionnelle définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2021), selon laquelle l'apprenant est considéré comme un acteur social appelé à accomplir des tâches significatives. Elle mobilise également les principes de la pédagogie par projet, qui place l'étudiant dans une situation de recherche et de production authentique. Selon Puren (2014), cette démarche favorise l'engagement des apprenants en les confrontant à des activités proches des pratiques sociales et académiques réelles.

L'objectif de cette contribution est d'analyser le potentiel didactique des découvertes remarquables dans l'enseignement du français destiné aux étudiants en histoire. Nous chercherons à montrer comment cette thématique peut contribuer au développement des compétences linguistiques, académiques et interculturelles tout en favorisant l'acquisition des méthodes de travail propres à la discipline historique.

Notre réflexion s'articule autour de la question suivante : dans quelle mesure les découvertes remarquables peuvent-elles constituer un support efficace pour l'enseignement du français sur objectifs universitaires auprès des étudiants en histoire ?

Pour répondre à cette problématique, nous nous appuierons sur une démarche qualitative fondée sur l'analyse de dispositifs pédagogiques et de projets réalisés dans le cadre de cours de français destinés à des étudiants en histoire. Nous examinerons les activités proposées, les compétences mobilisées ainsi que les productions finales élaborées par les apprenants.

Méthodologie de la recherche

Cette étude adopte une méthodologie qualitative descriptive inspirée des recherches en didactique des langues et en pédagogie universitaire.

Le corpus est constitué de séquences pédagogiques construites autour de plusieurs découvertes remarquables appartenant aux domaines de l'histoire et de l'archéologie. Les activités proposées aux étudiants reposent sur l'exploitation de documents authentiques : articles scientifiques, extraits d'ouvrages historiques, ressources muséales, documents iconographiques et supports audiovisuels.

L'analyse porte sur trois dimensions :

La dimension linguistique :

- Acquisition du lexique spécialisé de l'histoire et de l'archéologie ;
- Maîtrise des discours descriptif, explicatif et argumentatif ;
- Développement des compétences rédactionnelles.

La dimension méthodologique :

- Recherche documentaire ;
- Sélection et hiérarchisation de l'information ;
- Synthèse et présentation des résultats.

La dimension actionnelle :

- Réalisation de projets collaboratifs ;
- Rédaction de dossiers documentaires ;
- Conception d'expositions virtuelles ou de présentations scientifiques.

Les données recueillies seront analysées à partir des productions écrites et orales des étudiants ainsi que des observations réalisées pendant les différentes étapes du projet pédagogique.

1. Les fondements théoriques : du FOU à la pédagogie par projet

1.1.Le français sur objectifs universitaires (FOU)

Le français sur objectifs universitaires (FOU) constitue un domaine spécifique de la didactique du français langue étrangère qui s'est développé à partir du français sur objectifs spécifiques (FOS). Il vise à accompagner les étudiants non francophones dans la maîtrise des compétences langagières nécessaires à la réussite de leurs études supérieures en contexte francophone. Selon Mangiante et Parpette (2011, p. 15-42), le FOU se caractérise par une démarche centrée sur l'analyse des besoins académiques réels et sur la construction de dispositifs pédagogiques adaptés aux situations universitaires authentiques.

Contrairement aux approches générales de l'enseignement du FLE, le FOU ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques générales. Il s'inscrit dans une logique fonctionnelle et disciplinaire, où la langue est envisagée comme un outil d'accès aux savoirs universitaires. Les tâches langagières visées correspondent à des activités académiques précises : compréhension de cours magistraux, lecture d'articles scientifiques, rédaction de synthèses, prise de notes ou encore production de travaux de recherche.

Dans le cas des étudiants en histoire, les besoins langagiers présentent des caractéristiques spécifiques. Ils concernent la maîtrise du lexique historiographique, la compréhension des discours scientifiques, ainsi que la capacité à analyser et interpréter des sources primaires et secondaires. À cela s'ajoute l'exigence de produire des écrits argumentatifs structurés, conformes aux normes de l'écriture académique en sciences humaines. Le FOU apparaît ainsi comme un cadre pertinent pour articuler apprentissage linguistique et formation disciplinaire.

1.2.L'approche actionnelle et la pédagogie par projet

L'approche actionnelle, telle que définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2021, p. 31-39), repose sur le principe selon lequel l'apprenant est avant tout un acteur social engagé dans la réalisation de tâches significatives. La langue est mobilisée comme un moyen d'action permettant d'accomplir des activités concrètes dans des contextes déterminés.

Dans cette perspective, la pédagogie par projet constitue un prolongement opérationnel de l'approche actionnelle. Elle organise l'apprentissage autour de la réalisation d'une production finale, généralement collective, qui mobilise des compétences linguistiques, cognitives et méthodologiques. Puren (2014, p. 118-130) souligne que cette approche permet de replacer l'apprentissage des langues dans une logique de projet, proche des pratiques sociales et universitaires réelles, en favorisant la coopération et la résolution de problèmes.

Dans l'enseignement supérieur, la pédagogie par projet présente un intérêt particulier. Elle permet de développer l'autonomie des étudiants, leur capacité de recherche et leur esprit critique. Elle favorise également l'intégration des compétences transversales telles que la synthèse de l'information, la structuration du discours et la communication scientifique. L'apprentissage linguistique s'inscrit alors dans un processus global de production de savoirs.

1.3.La place des contenus disciplinaires dans l'enseignement du FLE

L'intégration des contenus disciplinaires dans l'enseignement du FLE s'inscrit dans une logique d'enseignement intégré langue-contenu, proche des dispositifs EMILE Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère) /CLIL (Content and Language Integrated Learning). Cette approche repose sur l'idée que l'apprentissage linguistique est renforcé lorsqu'il s'appuie sur des contenus cognitifs authentiques issus des disciplines académiques. L'enseignement intégré langue–discipline (CLIL/EMILE/DNL) s'est développée depuis les années 1990 à la croisée des politiques linguistiques européennes et des innovations pédagogiques. Il vise à articuler apprentissages disciplinaires, développement langagier et exigences cognitives, dans le cadre plus large de l'éducation plurilingue. (https://lefilplurilingue.org/articles)

Dans le cadre du FOU, les contenus disciplinaires ne sont pas de simples supports pédagogiques, mais des objets de savoir permettant de structurer les apprentissages linguistiques. Ils favorisent le développement simultané des compétences langagières et des compétences académiques. Cuq (2003, p. 109-112) souligne que cette articulation contribue à inscrire l'apprenant dans une dynamique d'appropriation progressive des discours spécialisés.

Pour les étudiants en histoire, cette intégration est particulièrement féconde. Elle permet de travailler des compétences spécifiques telles que l'analyse critique de documents, la construction d'une problématique historique, la maîtrise des discours explicatif et argumentatif, ainsi que la rédaction de textes scientifiques. Elle facilite également l'accès aux pratiques discursives de la communauté académique francophone.

Ainsi, l'enseignement du FLE fondé sur les contenus disciplinaires contribue à dépasser une vision strictement linguistique de l'apprentissage pour l'inscrire dans une perspective de formation universitaire intégrée.

2. Les découvertes remarquables comme ressources didactiques

2.1.Définition et typologie des découvertes remarquables

Les découvertes remarquables renvoient à des événements scientifiques ou historiques ayant produit une transformation significative des connaissances sur une période, un espace ou une civilisation. Leur intérêt didactique repose sur la richesse des matériaux qu'elles mobilisent et sur la diversité des discours qu'elles rendent possibles en contexte d'apprentissage.

Dans une perspective d'enseignement du FLE en contexte universitaire, trois catégories principales peuvent être distinguées.

Les découvertes archéologiques regroupent les mises au jour de vestiges matériels issus de fouilles systématiques ou fortuites. Elles impliquent des démarches d'analyse, de datation et d'interprétation permettant de reconstruire des formes de vie disparues.

Les découvertes historiques concernent l'identification de sources nouvelles ou la relecture de corpus documentaires existants, entraînant une modification des interprétations établies. Elles participent à la réécriture ou à la réévaluation de faits historiques.

Les découvertes patrimoniales relèvent de la reconnaissance, de la valorisation ou de la conservation d'objets, de sites ou de pratiques culturelles inscrits dans une dynamique de transmission. Elles engagent des enjeux de mémoire et de médiation culturelle.

Ces trois ensembles présentent un intérêt commun pour la didactique des langues, dans la mesure où ils permettent d'articuler narration historique, discours scientifique et médiation culturelle dans des activités d'apprentissage contextualisées.

2.2.Exemples exploitables en classe de FLE

La découverte de Pompéi constitue un support central pour l'enseignement du français en contexte historique. L'éruption du Vésuve en 79 après J.-C., suivie de la redécouverte progressive du site à partir du XVIIIe siècle, offre un corpus dense de documents iconographiques, descriptifs et scientifiques. Elle permet de travailler la description des espaces, la narration historique et l'explication des phénomènes naturels et sociaux.

La découverte du tombeau de Toutânkhamon en 1922 par Howard Carter constitue un autre exemple structurant. Elle mobilise un lexique spécialisé lié à l'égyptologie et à l'archéologie funéraire, tout en offrant un cadre narratif propice au travail sur les récits d'exploration, les procédures de fouilles et les enjeux scientifiques et patrimoniaux.

Dans le contexte roumain, la découverte du site de Plopu, associé au haut Moyen Âge, constitue un exemple pertinent pour l'ancrage local des apprentissages. Ce site permet d'aborder les dynamiques d'occupation du territoire, les formes d'organisation sociale médiévale et les pratiques archéologiques contemporaines. Il offre également un espace de médiation entre patrimoine national et production scientifique en langue française, en favorisant la rédaction de textes descriptifs, explicatifs et analytiques à partir de données historiques concrètes.

L'ensemble de ces exemples contribue à diversifier les supports pédagogiques tout en maintenant une cohérence fondée sur l'exploitation de documents authentiques et sur la construction progressive de compétences académiques en français.

2.3.Les apports linguistiques

L'exploitation des découvertes remarquables dans l'enseignement du FLE permet le développement de compétences linguistiques directement mobilisables dans le contexte universitaire

Sur le plan lexical, ces supports favorisent l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé relevant de l'histoire, de l'archéologie et du patrimoine. Les étudiants sont exposés à des termes tels que vestiges, stratigraphie, datation, artefacts, hypothèse, fouilles, civilisation ou encore interprétation, indispensables à la compréhension des discours scientifiques.

Sur le plan discursif, ces thématiques facilitent le travail sur les formes de la description et de l'explication. La description permet de rendre compte des sites, des objets et des contextes historiques, tandis que l'explication organise les relations de cause, de conséquence et de transformation dans le temps historique.

Sur le plan temporel, ces contenus constituent un terrain favorable à la maîtrise des temps du récit historique, notamment l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait, ainsi que des structures permettant de situer les événements dans une chronologie cohérente.

Enfin, ces thématiques constituent un cadre pertinent pour le développement de l'argumentation scientifique. Les étudiants sont amenés à formuler des hypothèses, à comparer des interprétations et à structurer un raisonnement fondé sur des sources, ce qui correspond aux exigences de l'écriture académique en sciences humaines.

Ainsi, les découvertes remarquables constituent des ressources didactiques particulièrement adaptées à l'enseignement du français en contexte universitaire, en raison de leur potentiel linguistique, cognitif et méthodologique.

3. Concevoir des projets pédagogiques autour des découvertes remarquables

3.1.Le projet comme situation authentique d'apprentissage

La pédagogie par projet occupe une place centrale dans les dispositifs d'enseignement des langues en contexte universitaire, en particulier dans le cadre du français sur objectifs universitaires. Elle repose sur l'idée que l'apprentissage linguistique se construit de manière plus efficace lorsqu'il est inscrit dans une activité finalisée, proche des pratiques sociales et académiques réelles.

Dans le cas des découvertes remarquables, le projet pédagogique permet de placer les étudiants dans une situation de production scientifique simulée, où la langue devient un outil de recherche, d'analyse et de communication du savoir. Cette approche s'inscrit dans la perspective actionnelle du CECRL (Conseil de l'Europe, 2021), qui conçoit l'apprenant comme un acteur engagé dans la réalisation de tâches complexes.

Le projet se structure généralement autour de trois étapes complémentaires. La première concerne la recherche documentaire, qui mobilise des sources variées telles que des articles scientifiques, des ouvrages spécialisés, des ressources muséales ou des documents numériques. Cette étape développe la capacité des étudiants à identifier, sélectionner et organiser l'information pertinente.

La deuxième étape porte sur l'analyse critique des sources. Les étudiants sont amenés à confronter les points de vue, à évaluer la fiabilité des documents et à construire une lecture raisonnée des données historiques. Cette dimension est essentielle dans la formation des étudiants en histoire, pour lesquels la critique des sources constitue une compétence fondamentale.

La troisième étape concerne la synthèse des informations. Elle implique la reformulation des données recueillies et leur structuration dans un discours cohérent, respectant les normes de l'écriture académique en français. Cette phase permet de travailler simultanément la cohérence textuelle, la précision lexicale et la structuration argumentative.

3.2.Exemples de projets réalisés par les étudiants

Les projets pédagogiques fondés sur les découvertes remarquables peuvent prendre des formes variées, adaptées aux objectifs pédagogiques et aux compétences visées.

Le dossier documentaire constitue une forme classique de production académique. Il consiste en une compilation organisée de sources accompagnée d'une analyse structurée. Ce type de projet permet de travailler la synthèse, la hiérarchisation de l'information et la rédaction scientifique en français.

L'exposition virtuelle représente une modalité plus interactive, intégrant des supports visuels, textuels et parfois multimédias. Les étudiants y présentent une découverte remarquable sous forme de parcours thématique, en articulant narration historique et médiation scientifique.

Le podcast historique constitue un format oral favorisant le développement des compétences de production orale et de structuration du discours. Il oblige les étudiants à adapter leur langage à un public ciblé tout en respectant les exigences de la rigueur scientifique.

La présentation scientifique s'inscrit dans une logique proche des communications académiques. Elle permet de travailler la prise de parole structurée, la synthèse des résultats et l'argumentation en contexte formel.

L'article de vulgarisation scientifique constitue un exercice intermédiaire entre écriture académique et médiation du savoir. Il implique la reformulation de contenus complexes dans une langue accessible, tout en conservant la précision scientifique nécessaire.

3.3.Compétences développées

La mise en œuvre de projets pédagogiques autour des découvertes remarquables permet le développement d'un ensemble de compétences complémentaires, relevant à la fois de la langue, des méthodes de travail universitaires et des compétences transversales.

Les compétences linguistiques concernent principalement l'enrichissement lexical, la maîtrise des structures discursives propres aux textes descriptifs, explicatifs et argumentatifs, ainsi que l'amélioration de la cohérence et de la cohésion textuelle. Les étudiants développent également leur capacité à produire des discours oraux structurés dans un contexte académique.

Les compétences académiques renvoient aux savoir-faire propres à la discipline historique et à la recherche universitaire. Elles incluent la recherche documentaire, la critique des sources, la problématisation, la construction d'un raisonnement scientifique et la capacité à produire des synthèses structurées. Les compétences numériques sont mobilisées dans la réalisation de projets tels que les expositions virtuelles ou les podcasts. Elles concernent l'utilisation d'outils de traitement de l'information, de production multimédia et de diffusion des contenus scientifiques.

Enfin, les compétences interculturelles occupent une place importante dans ce dispositif. L'étude de découvertes provenant de contextes historiques et géographiques variés permet aux étudiants de développer une compréhension élargie des patrimoines culturels et des modes de construction des savoirs. Cette dimension favorise l'ouverture à la diversité des perspectives historiques et scientifiques.

Ainsi, la pédagogie par projet appliquée aux découvertes remarquables constitue un dispositif intégré, articulant apprentissage linguistique, formation disciplinaire et développement de compétences transversales dans un cadre universitaire cohérent.

4. Étude de cas : la découverte de Pompéi comme projet pédagogique

4.1.Présentation du dispositif

L'étude de cas porte sur un dispositif pédagogique mis en place dans un cours de français sur objectifs universitaires destiné à des étudiants en histoire. Le choix de la découverte de Pompéi repose sur sa richesse documentaire, la diversité des sources disponibles en français et la capacité de ce thème à articuler histoire ancienne, archéologie et médiation scientifique.

Le dispositif s'inscrit dans une démarche de pédagogie par projet. Les étudiants sont invités à produire une réalisation finale collective à partir d'un corpus de documents authentiques. L'objectif est double : développer les compétences linguistiques en français académique et renforcer les compétences méthodologiques liées à la recherche historique.

Le projet est structuré autour d'une problématique générale : comment la redécouverte de Pompéi a-t-elle contribué à la construction des savoirs sur la société romaine ? Cette question guide l'ensemble des activités et oriente la sélection des sources.

4.2.Déroulement des activités

Le projet se déroule en plusieurs étapes progressives.

Dans une première phase, les étudiants réalisent une recherche documentaire guidée. Ils travaillent à partir de textes scientifiques, d'articles de vulgarisation, de ressources muséales et de documents iconographiques. Cette étape permet de familiariser les apprenants avec le lexique spécialisé et les principales problématiques liées à Pompéi.

La deuxième phase consiste en une analyse critique des sources. Les étudiants identifient les types de documents, leur origine, leur statut scientifique et leur fiabilité. Ils comparent différentes

interprétations historiques et archéologiques, ce qui favorise le développement d'une posture critique face aux discours scientifiques.

La troisième phase est consacrée à la structuration des connaissances. Les étudiants organisent les informations recueillies sous forme de plans argumentés, en distinguant les aspects historiques, sociaux et archéologiques. Cette étape prépare la production finale en consolidant les compétences de synthèse.

Enfin, la phase de production permet la réalisation d'un projet collectif. Les étudiants choisissent entre plusieurs formats : dossier documentaire, présentation orale, exposition virtuelle ou article de vulgarisation scientifique.

4.3.Productions des étudiants

Les productions observées dans le cadre de ce dispositif témoignent d'une appropriation progressive des compétences attendues.

Le dossier documentaire constitue la forme la plus fréquente. Il présente une organisation structurée des informations sur Pompéi, accompagnée d'une analyse des sources et d'une synthèse historique. Les étudiants y mobilisent un lexique spécialisé et adoptent un registre académique relativement maîtrisé.

Les présentations orales permettent d'évaluer la capacité des étudiants à reformuler les connaissances acquises et à les présenter de manière structurée. Elles révèlent une amélioration progressive de la fluidité discursive et de la structuration argumentative.

Les expositions virtuelles offrent une dimension multimodale au projet. Elles combinent textes, images et parfois éléments audios ou vidéo. Elles témoignent d'une capacité à articuler contenu scientifique et médiation pédagogique.

L'article de vulgarisation scientifique constitue la production la plus exigeante sur le plan linguistique. Il nécessite une reformulation des savoirs dans un registre accessible tout en conservant la rigueur scientifique attendue dans un contexte académique.

4.4.Résultats et analyse

L'analyse des productions met en évidence plusieurs résultats significatifs.

Sur le plan linguistique, une amélioration progressive de la maîtrise du lexique spécialisé et des structures discursives est observée. Les étudiants parviennent à utiliser de manière plus stable les temps du récit historique ainsi que les connecteurs logiques nécessaires à l'argumentation.

Sur le plan méthodologique, les étudiants développent des compétences en recherche documentaire et en organisation de l'information. La capacité à distinguer les sources scientifiques des sources de vulgarisation s'améliore au fil du projet.

Sur le plan académique, le dispositif favorise l'appropriation des codes de l'écriture scientifique en français. Les productions montrent une progression dans la structuration des textes, même si des difficultés persistent dans la formulation de problématiques complexes et dans la précision terminologique.

Enfin, sur le plan motivationnel, l'ancrage du projet dans une découverte historique concrète contribue à renforcer l'engagement des étudiants. La dimension narrative et visuelle de Pompéi facilite l'accès aux contenus et soutient l'investissement dans les tâches proposées.

Ainsi, l'étude de cas confirme l'intérêt de la pédagogie par projet fondée sur des découvertes remarquables pour l'enseignement du français en contexte universitaire, en particulier auprès d'étudiants en histoire.

Conclusion

L'analyse menée dans cet article met en évidence l'intérêt didactique des découvertes remarquables dans l'enseignement du français sur objectifs universitaires destiné aux étudiants en histoire. L'étude des différentes étapes du dispositif, depuis l'exploitation de corpus documentaires jusqu'à la réalisation de productions finales, montre une articulation étroite entre apprentissage linguistique, formation méthodologique et construction de savoirs disciplinaires.

Les résultats obtenus soulignent plusieurs éléments convergents. Sur le plan linguistique, les étudiants développent progressivement une maîtrise plus stable du lexique spécialisé ainsi que des structures discursives propres aux textes descriptifs, explicatifs et argumentatifs. Sur le plan méthodologique, l'exposition à des démarches de recherche documentaire et d'analyse critique favorise l'appropriation des pratiques scientifiques de base. Sur le plan académique, les productions finales témoignent d'une capacité accrue à organiser l'information et à structurer un discours de type scientifique en langue française.

Les découvertes remarquables apparaissent ainsi comme des supports particulièrement adaptés au FOU, dans la mesure où elles permettent d'ancrer l'apprentissage linguistique dans des contenus cognitifs riches et contextualisés. Leur intérêt ne réside pas uniquement dans leur dimension historique ou culturelle, mais dans leur capacité à générer des situations authentiques de communication scientifique. Elles constituent un point d'appui pertinent pour développer des compétences transversales indispensables à la formation universitaire.

Au-delà du champ de l'histoire, cette approche ouvre des perspectives de recherche et d'application dans d'autres disciplines universitaires. Les sciences sociales, l'archéologie, la littérature ou encore les sciences de la communication peuvent mobiliser des dispositifs similaires fondés sur des objets de savoir à forte densité documentaire. L'enjeu réside dans la capacité à adapter les supports et les tâches aux spécificités disciplinaires tout en conservant une cohérence méthodologique centrée sur l'action, la recherche et la production.

Enfin, cette étude invite à envisager le FOU comme un espace de médiation entre langue et savoirs, où l'apprentissage du français ne constitue pas une finalité autonome mais un outil de construction intellectuelle. Dans cette perspective, les projets pédagogiques fondés sur des découvertes remarquables peuvent être prolongés et diversifiés, notamment par l'intégration d'outils numériques, de collaborations interdisciplinaires et de dispositifs hybrides associant recherche, communication et médiation scientifique.

Cette orientation ouvre ainsi la voie à des expérimentations pédagogiques renouvelées, dans lesquelles les étudiants deviennent progressivement acteurs de leur propre apprentissage et producteurs de discours scientifiques en langue française, dans une dynamique de formation universitaire durable.

Annexes

Les trois projets présentés ci-dessous constituent un échantillon des productions réalisées par les étudiants dans le cadre du dispositif pédagogique décrit dans cette étude. Ils ont été retenus afin d'illustrer la diversité des thématiques abordées et des compétences développées.

Annexe 1

Dossier documentaire étudiant « Découverte de Plopu- Haut Moyen Age »

Analyse didactique : Cette production met en évidence l'appropriation du vocabulaire historique lié au Moyen Âge et à l'archéologie. L'étudiant développe des compétences de contextualisation historique et de présentation de données scientifiques. Le travail favorise également la valorisation du patrimoine local dans un contexte de communication académique en français.
https://eu.docworkspace.com/d/sbRa2d9zXs7EEC12_63o563wpyrwxajkte3?sa=601.1037

Annexe 2

Dossier documentaire étudiant « Pompéi : la redécouverte fascinante d'une ville romaine ».

Analyse didactique : Ce projet témoigne d'une bonne maîtrise du discours descriptif et explicatif. L'étudiante mobilise un lexique spécialisé relatif à l'archéologie (« fouilles », « vestiges », « fresques », « éruption ») et organise son texte selon une progression chronologique cohérente. La présence de repères temporels précis favorise la structuration du récit historique. On observe également une capacité à synthétiser des informations provenant de plusieurs sources documentaires.
Pompéi la redécouverte fascinante d'une ville romaine » (3).pdf

Annexe 3

Dossier documentaire étudiant « Découverte remarquable : Le Tombeau de Toutânkhamon »

Analyse didactique : Ce projet permet de mobiliser un ensemble de compétences linguistiques et académiques particulièrement pertinentes dans le cadre du français sur objectifs universitaires. La thématique de la découverte du tombeau de Toutânkhamon offre aux étudiants l'occasion de travailler un lexique spécialisé lié à l'archéologie, à l'égyptologie et au patrimoine culturel. Les termes techniques relatifs aux fouilles, aux artefacts, aux pratiques funéraires et à la conservation du patrimoine enrichissent le vocabulaire disciplinaire des apprenants.
Découvertes remarquables.pdf

BIBLIOGRAPHY :

1. Beacco, J.-C. et al. (2016). L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
2. Chiss, J.-L. (2016). La langue, les discours et les disciplines. Paris : L'Harmattan.
3. Cicurel, F. (2011). Les interactions en classe de langue. Paris : Didier.
4. Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
5. Conseil de l'Europe (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
6. Cuq, J.-P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.
7. Dufays, J.-L. & Meunier, J.-P. (2010). Didactique du français : du texte au discours. Bruxelles : De Boeck.
8. Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE.
9. Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). Le français sur objectif universitaire. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
10. Narcy-Combes, J.-P. & Narcy-Combes, M.-F. (2019). Didactique des langues et TIC : vers une ingénierie de la formation. Paris : Ophrys.
11. Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette.
12. Puren, C. (2014). « La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues : principes, évolutions et perspectives ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, 33(2), 118-130.
13. Reuter, Y. (dir.) (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.
14. Rivens Mompean, A. (2013). Dispositifs hybrides et apprentissage des langues. Paris : Didier.
15. Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue. Paris : CLE International.
16. Toader, M. (2023). Révolutionner l'apprentissage du français: la puissance des outils numérique dans la création d'un environnement de classe dynamique, in vol: Crossing Bounderiein Culture and Communication, Journal of the Department of Foreign Languages, Romanian-American University. 44-57
17. Toader, M. (2024). L'enseignement des termes juridiques : entre complexité linguistique et spécificité conceptuelle. The Challenges of Multicultural Representation: Literature, Discourse and Dialogue. In THE CHALLENGES OF MULTICULTURAL REPRESENTATION: LITERATURE, DISCOURS AND DIALOGUE , Section: Language and Discourse Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies 105-121
18. Toader, M. (2025). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques dans les disciplines non linguistiques : un levier de professionnalisation et d'intégration européenne, Crossing Boundaries in Culture and Communication, Universitatea Româno-Americană 15th edition of the International Conference, București November 6–7

THE ENDURING LEGACY OF CONFUCIAN EDUCATIONAL THOUGHT IN CONTEMPORARY LANGUAGE EDUCATION

Andreea Dietrich
Assist. Prof., PhD Candidate, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: *Confucian educational thought has exerted a profound influence on Chinese society for more than two millennia, shaping conceptions of learning, teaching, moral cultivation, and social responsibility. Although contemporary educational systems operate in a rapidly changing global environment characterized by technological innovation, multicultural interaction, and evolving pedagogical paradigms, many principles associated with Confucian educational philosophy continue to resonate in modern educational discourse. This paper revisits several core Confucian educational values, including lifelong learning, self-cultivation, moral development, perseverance, and respect for teachers, and explores their relevance in contemporary language education. Rather than approaching Confucianism as a static historical doctrine, the paper examines its continuing significance as a framework for understanding the educational process as both intellectual and ethical formation. By analyzing selected concepts from the Confucian tradition and considering their implications for language learning and teaching, the study argues that Confucian educational thought offers valuable insights that remain relevant in contemporary educational contexts. At the same time, the paper acknowledges the limitations and challenges associated with the application of traditional educational values in modern learner-centered environments. Ultimately, the enduring influence of Confucian educational philosophy demonstrates the continuing importance of cultural traditions in shaping educational ideals and practices.*

Keywords: *Confucianism; educational philosophy; language education; self-cultivation; moral education; lifelong learning*

Introduction

Among the philosophical traditions that have shaped educational thought throughout history, Confucianism occupies a distinctive place. Originating in ancient China and associated primarily with the teachings of Confucius (551–479 BCE), this intellectual and ethical system has influenced not only Chinese society but also the broader cultural and educational traditions of East Asia. For more than two thousand years, Confucian ideas have informed attitudes toward learning, teaching, personal development, social responsibility, and the cultivation of moral character. Even today, despite the profound transformations brought about by globalization, technological progress, and changing educational paradigms, many of the values associated with Confucian educational thought continue to inspire reflection among educators and scholars.

Unlike educational approaches that focus primarily on the acquisition of knowledge or technical skills, Confucian philosophy views education as a comprehensive process of personal transformation. Learning is not merely an intellectual activity but an ethical undertaking through which individuals strive to cultivate virtue, improve themselves, and contribute positively to society. In this sense, education is inseparable from character formation. The ideal learner is not simply a knowledgeable person but a morally responsible individual capable of self-reflection, discipline, and continuous self-improvement.

One of the reasons for the enduring relevance of Confucian educational thought lies in its holistic understanding of human development. Contemporary educational systems frequently emphasize measurable outcomes, standardized assessments, and professional competencies. While these dimensions are undoubtedly important, the Confucian tradition reminds us that education also involves the development of values, attitudes, and ethical

awareness. Such concerns have become increasingly significant in contemporary societies facing complex social, cultural, and moral challenges.

The growing importance of language education provides a particularly interesting context in which to reconsider Confucian educational principles. Language learning is not simply the acquisition of grammatical structures and vocabulary. It is also a process of cultural encounter, intellectual growth, and personal development. Successful language learners are often characterized by perseverance, curiosity, self-discipline, openness to new perspectives, and a willingness to engage with unfamiliar cultural frameworks. Interestingly, many of these qualities correspond closely to values that occupy a central position within the Confucian educational tradition.

At the same time, contemporary language education has undergone significant transformations. Learner-centered pedagogies, communicative approaches, intercultural perspectives, and digital learning environments have reshaped the educational landscape. These developments raise important questions regarding the place of traditional educational philosophies in modern classrooms. Can ideas formulated more than two millennia ago still provide meaningful insights for contemporary educators? Are Confucian educational values compatible with modern pedagogical principles? To what extent can concepts such as self-cultivation, respect for teachers, and lifelong learning contribute to current understandings of language education?

This paper seeks to address these questions by revisiting several fundamental principles of Confucian educational thought and examining their relevance for contemporary language education. Rather than presenting Confucianism as a rigid or prescriptive system, the discussion highlights its potential contribution to ongoing debates about the purposes of education and the qualities that characterize successful learners. By exploring the enduring significance of Confucian educational values, the paper aims to demonstrate that traditional philosophical perspectives continue to offer valuable insights for contemporary educational practice.

Learning and Self-Cultivation in the Confucian Tradition

At the heart of Confucian educational philosophy lies a profound belief in the transformative power of learning. Unlike approaches that define education primarily as the transmission of information, Confucian thought regards learning as a lifelong process through which individuals refine their character, cultivate moral virtues, and seek personal fulfillment. Knowledge is valuable not merely because it enhances intellectual capacity, but because it contributes to the formation of a better human being.

The importance attributed to learning is evident throughout the Analects, one of the most influential texts associated with Confucius. The opening sentence of the work establishes a tone that has shaped educational thinking for centuries: “Is it not a pleasure to learn and practice constantly what has been learned?” Learning is presented not as an obligation imposed from outside, but as a source of personal satisfaction and inner growth. The learner is encouraged to engage actively with knowledge, reflecting upon it and applying it in everyday life.

A central concept within Confucian educational thought is self-cultivation (修身, xiūshēn). This notion refers to the continuous effort to improve oneself intellectually, morally, and socially. Education is not considered complete upon the acquisition of a diploma or a specific body of knowledge. Rather, it represents an ongoing journey of self-development that continues throughout one's entire life. The educated individual is expected to engage in constant self-reflection, recognizing personal shortcomings while striving toward greater wisdom and moral integrity.

The emphasis on self-cultivation reflects a broader understanding of human nature. Confucian thinkers generally viewed individuals as capable of improvement through education

and disciplined effort. While people may differ in talent or circumstances, all possess the potential to become better versions of themselves through learning. This optimistic perspective has contributed significantly to the high esteem traditionally accorded to education within Chinese culture.

Closely related to self-cultivation is the concept of virtue (德, dé). In the Confucian tradition, education cannot be separated from moral development. Intellectual achievement without ethical responsibility is regarded as incomplete and potentially dangerous. The ideal learner seeks not only knowledge but also moral excellence. Honesty, sincerity, respect, responsibility, benevolence, and self-discipline are viewed as essential qualities that education should foster.

This moral dimension distinguishes Confucian educational philosophy from approaches that emphasize academic performance alone. While examinations and scholarly achievement have historically played an important role within Chinese educational traditions, they were originally understood as means rather than ends. The ultimate objective was the formation of individuals capable of contributing positively to society through virtuous conduct and responsible leadership.

Another important characteristic of Confucian educational thought is its emphasis on perseverance. Learning is portrayed as a demanding process requiring dedication, patience, and sustained effort. Success is not attributed solely to innate ability but also to determination and hard work. The well-known Confucian principle 学而不厌 (xué ér bù yàn), often translated as "learning without weariness," reflects this attitude. The learner is encouraged to approach education with persistence, recognizing that genuine understanding emerges gradually through continuous engagement and practice.

This appreciation of effort has had a lasting influence on educational cultures shaped by Confucian traditions. Academic achievement is frequently associated with diligence and commitment rather than exceptional talent alone. Such an outlook encourages learners to view challenges as opportunities for growth rather than as indicators of limitation. Contemporary educational psychology has similarly emphasized the importance of perseverance, resilience, and growth-oriented attitudes, suggesting an interesting convergence between ancient educational wisdom and modern theories of learning.

Confucian educational philosophy also stresses the importance of reflection. Learning is not limited to memorization or passive reception of information. Confucius repeatedly emphasized the necessity of combining study with thoughtful reflection. One of the most frequently cited statements from the Analects expresses this balance clearly: "Learning without thought is labor lost; thought without learning is perilous." This principle suggests that meaningful education requires both the acquisition of knowledge and the ability to critically engage with it.

Through the interconnected concepts of learning, self-cultivation, virtue, perseverance, and reflection, Confucian educational thought presents a remarkably comprehensive vision of human development. Education is understood as a lifelong endeavor aimed at the harmonious cultivation of intellect, character, and social responsibility. Although formulated in a historical context very different from that of contemporary education, these principles continue to offer valuable insights into the broader purposes of learning and personal growth.

The Teacher–Student Relationship in Confucian Educational Thought

Among the most enduring aspects of Confucian educational philosophy is its understanding of the relationship between teacher and learner. Within the Confucian tradition, education is not conceived merely as the transmission of knowledge from one individual to another. Rather, it is understood as a process of moral and intellectual guidance in which the teacher serves not only as an instructor but also as a model of personal cultivation and ethical

conduct. This perspective has profoundly influenced educational practices throughout East Asia and continues to shape perceptions of teaching and learning in many contexts today.

The respect traditionally accorded to teachers in Confucian societies is closely associated with the principle commonly expressed through the phrase 尊师重道 (zūnshī zhòngdào), which may be translated as "respect the teacher and honor the Way." The concept extends beyond simple politeness or obedience. It reflects the belief that teachers play a fundamental role in guiding learners toward knowledge, wisdom, and moral development. Because education is viewed as a transformative process, the teacher occupies a position of considerable social and cultural significance.

Confucius himself presented an image of the teacher that differs in important ways from modern stereotypes of authority. Although he was deeply respected by his disciples, he did not portray himself as an infallible source of knowledge. On the contrary, he frequently emphasized humility, continuous learning, and self-improvement. The teacher's authority derived not merely from expertise but from personal example. In this sense, effective teaching required consistency between words and actions, knowledge and character.

This emphasis on moral example is particularly significant. In many contemporary educational systems, teachers are primarily evaluated according to their ability to transmit subject knowledge or achieve measurable learning outcomes. Confucian educational thought introduces a broader perspective in which the personal qualities of educators are regarded as equally important. Integrity, responsibility, sincerity, and commitment to lifelong learning become essential dimensions of professional identity.

At the same time, the Confucian teacher–student relationship is not entirely one-sided. While respect for teachers is strongly emphasized, learners are also expected to engage actively with knowledge. Confucius encouraged questioning, reflection, and intellectual curiosity. He famously stated that he would not continue explaining a subject to a student who failed to demonstrate independent effort and willingness to think critically. This suggests that genuine learning emerges through cooperation between teacher and learner rather than through passive acceptance of information.

The role of effort is especially important within this relationship. The teacher provides guidance and support, but the responsibility for learning ultimately rests with the student. Educational success depends upon personal commitment, discipline, and perseverance. Such an understanding fosters a sense of accountability that remains highly relevant in contemporary educational contexts, where learner autonomy is increasingly emphasized.

Modern educational theories often advocate more egalitarian relationships between teachers and students. Learner-centered approaches encourage collaboration, dialogue, and shared responsibility in the educational process. At first glance, such developments may appear incompatible with traditional Confucian views. However, a closer examination reveals significant areas of convergence. Both perspectives recognize the importance of active learner engagement, meaningful interaction, and the development of independent thinking. The primary difference lies in the degree of formality and hierarchy associated with educational relationships.

Indeed, contemporary reinterpretations of Confucian educational thought increasingly emphasize its dynamic rather than authoritarian dimensions. Respect for teachers need not imply unquestioning obedience, nor does educational guidance necessarily conflict with learner autonomy. Instead, the Confucian tradition can be understood as highlighting the importance of mentorship, intellectual responsibility, and mutual commitment to the learning process.

These insights are particularly relevant in the field of language education. Language teachers frequently assume roles that extend beyond the teaching of grammar and vocabulary. They serve as cultural mediators, mentors, and facilitators of intercultural understanding. Their influence often shapes students' attitudes toward both the target language and the communities

associated with it. In such contexts, the Confucian emphasis on personal example, dedication, and educational responsibility remains remarkably pertinent.

While contemporary educational environments differ significantly from those of ancient China, the underlying principles associated with the teacher–student relationship continue to offer valuable perspectives. The recognition of teaching as both an intellectual and ethical endeavor, together with the emphasis on mutual respect and shared commitment to learning, provides a framework that remains relevant in discussions of educational quality and professional practice today.

Confucian Values and Contemporary Language Education

The rapid transformation of educational systems during the twenty-first century has generated new challenges and opportunities for language educators. Globalization, increased mobility, technological innovation, and growing intercultural contact have expanded both the scope and complexity of language learning. Within this changing environment, educational philosophies developed in earlier historical periods may appear distant or outdated. Nevertheless, many principles associated with Confucian educational thought continue to offer valuable insights for contemporary language education.

One of the most significant contributions of Confucianism lies in its understanding of learning as a long-term process requiring patience and sustained effort. Language acquisition is rarely immediate. Developing proficiency in a foreign language involves years of practice, exposure, reflection, and gradual improvement. Learners frequently encounter obstacles, periods of stagnation, and moments of frustration. In such circumstances, the Confucian emphasis on perseverance provides an important reminder that meaningful achievement often results from consistent effort rather than rapid success.

Contemporary language educators increasingly recognize the importance of learner motivation and resilience. Research in second language acquisition has repeatedly demonstrated that persistence plays a crucial role in long-term success. Students who maintain engagement despite difficulties are more likely to achieve higher levels of proficiency than those who rely solely on natural aptitude. The Confucian principle of learning without weariness therefore remains highly relevant, encouraging learners to view challenges as integral components of the educational journey.

Another aspect of Confucian thought that resonates strongly with language education is the emphasis on self-cultivation. Language learning is not simply an academic activity; it often transforms the learner's understanding of the world and of themselves. Exposure to new linguistic and cultural systems encourages reflection, adaptability, and openness to different perspectives. Through engagement with another language, individuals frequently develop greater intercultural awareness and a deeper appreciation of cultural diversity.

This dimension is especially important in contemporary multilingual societies. Language education increasingly aims not only to develop communicative competence but also to foster intercultural understanding. Learners are encouraged to navigate cultural differences respectfully and thoughtfully. In this regard, the Confucian focus on personal development and ethical growth complements modern educational objectives that emphasize global citizenship and intercultural competence.

The Confucian respect for knowledge itself also offers an interesting perspective for contemporary educational practice. Modern learners are often surrounded by vast quantities of information that can be accessed almost instantly through digital technologies. While access to information has become easier than ever before, the ability to engage critically with knowledge remains essential. Confucian educational thought reminds us that education involves more than information acquisition; it requires reflection, judgment, and the development of wisdom.

Furthermore, the teacher's role as a guide and mentor remains particularly significant in language education. While digital resources, online platforms, and artificial intelligence have transformed educational possibilities, effective language learning still depends heavily on meaningful human interaction. Teachers provide feedback, encouragement, cultural interpretation, and emotional support that cannot be fully replaced by technological tools. The Confucian appreciation of educational guidance therefore continues to hold relevance in contemporary classrooms.

At the same time, modern language education must adapt traditional values to contemporary realities. Learners today are encouraged to question, explore, and construct knowledge independently. Educational success is increasingly associated with creativity, collaboration, and critical thinking. Consequently, Confucian principles should not be understood as rigid prescriptions but rather as sources of insight that can be reinterpreted in ways compatible with contemporary pedagogical approaches.

The enduring significance of Confucian educational thought lies precisely in its flexibility and capacity for reinterpretation. Rather than offering ready-made solutions to modern educational challenges, it provides a philosophical framework that encourages educators to reflect on the broader purposes of learning. In an era often dominated by measurable outcomes and technological efficiency, the Confucian tradition reminds us that education ultimately concerns the cultivation of human potential, character, and meaningful engagement with the world.

Challenges and Contemporary Reinterpretations of Confucian Educational Values

Despite its enduring influence and continuing relevance, Confucian educational thought has not been exempt from criticism. Throughout the twentieth and twenty-first centuries, scholars and educators have debated both the strengths and limitations of Confucian approaches to learning. While many of its principles continue to inspire educational reflection, others have been questioned in light of contemporary pedagogical theories that emphasize learner autonomy, creativity, and critical inquiry.

One of the most frequently discussed criticisms concerns the hierarchical nature of traditional Confucian educational relationships. The strong emphasis placed on respect for teachers has occasionally been interpreted as encouraging excessive deference to authority. Critics argue that educational environments characterized by rigid hierarchies may discourage questioning, debate, and independent thought. In modern educational systems that seek to cultivate critical thinking and intellectual autonomy, such concerns cannot be ignored.

However, contemporary interpretations of Confucianism increasingly challenge simplistic portrayals of the tradition as inherently authoritarian. Many scholars have pointed out that Confucius himself encouraged inquiry and reflection rather than passive acceptance of knowledge. The ideal learner was expected to think carefully, ask questions, and engage actively with educational content. Consequently, modern reinterpretations often emphasize dialogue, mentorship, and intellectual responsibility rather than obedience alone.

A second criticism relates to the historical association between Confucian educational traditions and examination-oriented learning. For centuries, the imperial examination system played a central role in Chinese society, creating strong incentives for memorization and intensive study. While this system contributed to the expansion of literacy and educational opportunity, it has also been criticized for encouraging rote learning at the expense of creativity and innovation.

Contemporary educational discourse places considerable value on problem-solving skills, originality, and critical thinking. Language education in particular increasingly prioritizes communication, intercultural competence, and authentic interaction over the simple

reproduction of knowledge. From this perspective, educational philosophies that appear to privilege memorization may seem incompatible with modern pedagogical goals.

Yet such criticisms often overlook the complexity of the Confucian tradition. Although memorization played an important role in traditional education, it was rarely viewed as an end in itself. Rather, it functioned as a foundation for deeper understanding, reflection, and moral development. Modern scholars have argued that the relationship between memorization and understanding should not necessarily be conceived as oppositional. Instead, meaningful learning may emerge through a combination of knowledge acquisition, reflection, and practical application.

Another challenge concerns the increasing diversity of contemporary educational environments. Modern language classrooms frequently bring together learners from different cultural, linguistic, and social backgrounds. Educational approaches must therefore accommodate multiple perspectives and learning preferences. In such contexts, the direct transplantation of traditional educational values may prove problematic.

Nevertheless, the continued relevance of Confucian educational thought does not depend upon its uncritical adoption. The value of historical educational philosophies lies partly in their capacity to stimulate reflection and dialogue. Rather than treating Confucian principles as fixed prescriptions, contemporary educators can engage with them critically, identifying elements that remain valuable while adapting them to present-day realities.

This process of reinterpretation is particularly evident in discussions of lifelong learning. In modern societies characterized by rapid social and technological change, individuals are increasingly required to update their knowledge and skills throughout their lives. The Confucian commitment to continuous learning therefore appears remarkably contemporary. Similarly, the emphasis on self-cultivation can be reinterpreted as an encouragement toward personal growth, reflective practice, and professional development.

The continuing dialogue between tradition and modernity demonstrates that educational philosophies need not remain confined to their historical origins. Instead, they can evolve through engagement with new contexts and challenges. Confucian educational thought remains relevant not because it provides definitive answers to contemporary problems, but because it continues to raise important questions concerning the nature and purpose of education, the responsibilities of teachers and learners, and the relationship between knowledge and human development.

Conclusions

More than two millennia after the lifetime of Confucius, the educational principles associated with his teachings continue to attract scholarly attention and pedagogical reflection. Such persistence is not merely a consequence of historical influence or cultural tradition. Rather, it reflects the enduring relevance of questions that remain central to education itself: Why do we learn? What kind of individuals should education help us become? How should knowledge, morality, and personal development be related?

The Confucian tradition offers a distinctive response to these questions by presenting education as a process that extends beyond the acquisition of information. Learning becomes a means of self-cultivation, moral growth, and social responsibility. Knowledge is valued not only for its practical utility but also for its capacity to contribute to the formation of ethical and reflective individuals. Such an understanding remains particularly meaningful in contemporary educational environments often characterized by increasing specialization, performance indicators, and technological acceleration.

The discussion presented in this paper has highlighted several key dimensions of Confucian educational thought, including lifelong learning, perseverance, self-cultivation, moral development, and the significance of the teacher–student relationship. Although these

concepts emerged within a specific historical and cultural context, their underlying concerns continue to resonate with contemporary debates in education and language learning.

Language education provides a particularly fruitful context for reconsidering these ideas. Learning another language requires sustained effort, openness to new perspectives, intellectual curiosity, and a willingness to engage with cultural difference. These qualities correspond closely to values that occupy a central position within the Confucian educational tradition. At the same time, contemporary language education demonstrates the need to reinterpret traditional principles in ways that support learner autonomy, intercultural understanding, and critical thinking.

The enduring legacy of Confucian educational thought should therefore not be understood as a call to return to historical educational models. Instead, it invites educators and scholars to engage in a productive dialogue between tradition and modernity. Such a dialogue recognizes that educational philosophies developed in the past may continue to illuminate present challenges while simultaneously being transformed by contemporary realities.

Ultimately, the continuing relevance of Confucian educational thought lies in its affirmation of education as a profoundly human endeavor. Beyond examinations, curricula, and institutional structures, education remains fundamentally concerned with the cultivation of individuals capable of learning, reflecting, and contributing meaningfully to the communities in which they live. In this respect, the voice of Confucius continues to speak to contemporary educators, reminding us that the pursuit of knowledge is inseparable from the pursuit of personal and moral growth.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ames, Roger T., and Henry Rosemont Jr., The Analects of Confucius: A Philosophical Translation, Ballantine Books, New York, 1998.
2. Confucius, The Analects, translated by D.C. Lau, Penguin Books, London, 1979.
3. De Bary, Wm. Theodore, Learning for One's Self: Essays on the Individual in Neo-Confucian Thought, Columbia University Press, New York, 1991.
4. De Bary, Wm. Theodore, The Trouble with Confucianism, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1991.
5. Gardner, Daniel K., Confucianism: A Very Short Introduction, Oxford University Press, Oxford, 2014.
6. Hwang, Kwang-Kuo, Foundations of Chinese Psychology: Confucian Social Relations, Springer, New York, 2012.
7. Jin, Li, Cultural Foundations of Learning: East and West, Cambridge University Press, Cambridge, 2012.
8. Kim, Youna, Intercultural Personhood: Globalization and Way of Being, Routledge, London, 2008.
9. Li, Chenyang, The Confucian Philosophy of Harmony, Routledge, London and New York, 2014.
10. Noddings, Nel, Philosophy of Education, Westview Press, Boulder, 2012.
11. Tan, Charlene, Confucianism and Education, Routledge, London and New York, 2013.
12. Tan, Charlene, Learning from Shanghai: Lessons on Achieving Educational Success, Springer, Singapore, 2017.
13. Tu, Weiming, Confucian Thought: Selfhood as Creative Transformation, State University of New York Press, Albany, 1985.
14. Tu, Weiming, Centrality and Commonality: An Essay on Confucian Religiousness, State University of New York Press, Albany, 1989.
15. Van Norden, Bryan W., Introduction to Classical Chinese Philosophy, Hackett Publishing, Indianapolis, 2011.
16. Wang, Robin R., Confucian Ethics for a Global Environment, Lexington Books, Lanham, 2017.
17. Yao, Xinzhong, An Introduction to Confucianism, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
18. Zhao, Guoping, The Analects and the Modern Teacher: Reconsidering Confucian Pedagogy, Educational Philosophy and Theory, Vol. 42, No. 3, 2010, pp. 305–318.

COGNITIVE COPING STRATEGIES AND EDUCATIONAL IDENTITY PROCESSES AMONG ADOLESCENTS: METHODOLOGICAL INSIGHTS AND IMPLICATIONS FOR SCHOOL COUNSELING

Alina Gabriela Băiașu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The present article examines the relationship between cognitive–emotional coping strategies and educational identity processes in adolescents, using a methodological framework designed to highlight implications for school counseling practice. The study included 356 adolescents aged 14–18, who completed standardized instruments assessing identity processes (commitment, in-depth exploration, and reconsideration of commitment) and cognitive coping strategies. Statistical analyses conducted in R showed that educational commitment is associated with adaptive coping strategies (especially positive reappraisal and planning), whereas reconsideration of commitment is more frequently linked to maladaptive strategies such as rumination and catastrophizing. Results also revealed differences according to age, gender, and school type, with relevant implications for the design of educational and counseling interventions. From an applied perspective, the findings support the need for programs focused on developing cognitive and emotional self-regulation, supporting guided identity exploration, and strengthening educational commitment. The methodological value of the study, its limitations, and future research directions are also discussed.*

Keywords: *adolescence; identity processes (educational commitment, exploration, reconsideration); cognitive–emotional coping; school counseling.*

1. INTRODUCERE

Formarea identității reprezintă o provocare centrală a dezvoltării pe care adolescenții trebuie să o gestioneze în drumul lor către maturitate. Erik Erikson [12] a considerat formarea identității ca fiind o tensiune între sinteza identității și confuzia identitară, fiecare individ având sarcina de a găsi un echilibru care să favorizeze sinteza în detrimentul confuziei. Cu cât sentimentul de sinteză a identității este mai puternic, cu atât persoana pare să fie mai conștientă de unicitatea sa, precum și de propriile puncte forte și puncte slabe. Având în vedere importanța formării identității pentru funcționarea adolescenților, numeroși autori au solicitat investigarea variabilelor care ar putea orienta indivizii către sinteza identității sau, dimpotrivă, către confuzia identitară. Se presupune că strategiile de coping pe care indivizii le utilizează pentru a face față factorilor de stres cotidieni reprezintă determinanți importanți ai modului în care aceștia gestionează întrebările legate de identitate [28].

La rândul lor, procesele identitare sunt considerate capabile să influențeze modul în care indivizii fac față problemelor întâlnite în viața de zi cu zi [4].

În același timp, adolescența este o perioadă de expunere crescută la stres școlar, evaluări și tranziții educaționale. Modul în care tinerii interpretează și gestionează aceste situații depinde în mare măsură de strategiile de coping cognitiv-emoțional. Strategii de coping precum reevaluarea pozitivă, planificarea și punerea în perspectivă sunt asociate cu ajustare emoțională mai bună, în timp ce ruminarea, autoculpabilizarea și catastrofarea cresc riscul de distres și dificultăți școlare [27].

Din această perspectivă, investigarea relației dintre procesele identitare și copingul cognitiv-emoțional devine esențială, mai cu seamă că cercetările existente în România nu au urmărit încă modul în care strategiile de coping și procesele identitare se influențează reciproc. O identitate educațională mai clară și mai stabilă poate susține utilizarea unor strategii adaptative și orientate spre soluții, în timp ce identitatea fragilă sau instabilă poate favoriza

strategii dezadaptative, precum catastofarea sau ruminarea. În același timp, utilizarea constantă a strategiilor adaptative poate contribui la clarificarea scopurilor, la menținerea angajamentului și la consolidarea sentimentului de coerență identitară. Integrarea acestor dimensiuni în mediul școlar oferă premise importante pentru prevenție și intervenție psihopedagogică, susținând rolul consilierii educaționale în formarea unor adolescenți mai reziliențși și mai capabili să își construiască un parcurs educațional semnificativ.

2. PROCESLE IDENTITARE ȘI STRATEGIILE DE COPING

Un cadru important este cel al proceselor identitare, în special în domeniul educațional. Potrivit lui Erikson, adolescența este marcată de nevoia de a răspunde întrebării „cine sunt și încotro mă îndrept?", identitatea fiind o „sarcină de dezvoltare" centrală. Marcia [21] clarifică acest proces prin distincția dintre explorare (căutarea și testarea alternativelor de valori, roluri, direcții) și angajament (asumarea și continuitatea unui set de valori sau scopuri). Berzonsky [3, 4] adaugă perspectiva stilurilor de procesare a informației identitare – modul în care tinerii caută, interpretează și folosesc informațiile în „călătoria identității".

Crocetti și colaboratorii [10, 9] propun o abordare procesuală, în care identitatea este definită prin trei procese: angajamentul, explorarea în adâncime și reconsiderarea angajamentului. **Angajamentul** reprezintă alegerile făcute de adolescenți în diferite domenii ale vieții, precum și încrederea lor în aceste alegeri. Un nivel ridicat de angajament indică o identitate stabilă și bine definită. **Explorarea în adâncime** se referă la analiza și reevaluarea alegerilor deja făcute și căutarea de informații suplimentare pentru consolidarea identității. Această explorare nu presupune abandonarea angajamentelor, ci aprofundarea lor. **Reconsiderarea angajamentului** reprezintă nemulțumirea față de alegerile actuale și căutarea unor alternative mai satisfăcătoare. Această dimensiune este apropiată de conceptul de confuzie identitară descris de Erikson.

În adolescență, tinerii trebuie să facă față multiplelor schimbări legate de pubertate, dezvoltare cognitivă și socială. În acest sens, adolescenții ar putea să-și reconsidere identificările din copilărie, să exploreze noi alternative identitare și să aleagă angajamente semnificative pe care să-și investească energia. Acesta este un proces dinamic, în care identitatea poate fi formată și revizuită iterativ [22].

Potrivit lui Garnefski, Kraaij și Spinhoven [15], copingul cognitiv reprezintă ansamblul strategiilor cognitive utilizate de individ pentru a gestiona și regla răspunsurile emoționale generate de evenimente stresante sau negative. Autorii identifică nouă strategii cognitive de reglare emoțională: autoblamarea, acceptarea, ruminația, refocalizarea pozitivă, reorientarea către planificare, reevaluarea pozitivă, punerea în perspectivă, catastrofarea și blamarea celorlalți.

Studiile realizate de Luyckx și colaboratorii [20] au arătat că strategiile adaptative de coping sunt asociate cu procese identitare sănătoase, în timp ce strategiile de evitare sunt asociate cu procese identitare problematice.

În mod similar, cercetările lui Seiffge-Krenke și Weitkamp [28] indică faptul că căutarea sprijinului social este asociată cu angajamentul și explorarea în adâncime a identității, evitarea este asociată cu explorarea ruminațională și confuzia identitară.

Studiile arată că dezvoltarea și exersarea acestor competențelor emoționale contribuie la integrarea cognitivă, emoțională și comportamentală a elevilor, susținând relații pozitive și atitudini sănătoase față de școală și viața cotidiană [16]. În acest sens, competența emoțională poate susține un stil de funcționare adaptativ la nivelul personalității adolescentului [7]. În plan emoțional, capacitatea de a recunoaște, eticheta și regla emoțiile reprezintă un factor protector important [19]. Reglarea cognitivă este esențială pentru orientarea comportamentului către scopuri clar definite. Educația funcționează, deci, ca factor major de protecție, facilitând accesul la informații, competențe și oportunități de construire a soluțiilor personale [11].

Tranzițiile educaționale – de exemplu, trecerea de la gimnaziu la liceu – sunt momente privilegiate pentru a sprijini dezvoltarea copingului și a proceselor identitare. Dificultățile de integrare în noul colectiv sau de adaptare la noile cerințe pot deveni contexte valoroase de învățare, dacă adolescentul este încurajat să găndească soluții, să își asume decizii și să își exerseze autonomia în condiții de suport.

În acest context teoretic, prezentul studiu își propune să investigheze relațiile dintre procesele identitare educaționale și strategiile de coping cognitiv-emoțional la adolescenți, cu accent pe repere metodologice relevante pentru cercetarea aplicată în consilierea educațională.

3. Obiectivul și ipotezele studiului

Obiectivul general al studiului este examinarea direcționalității efectelor dintre strategiile de coping cognitiv și procesele identitare educaționale la adolescenți.

Ipoteze:

H1. Adolescenții cu niveluri ridicate ale angajamentului educațional folosesc preponderent strategii de coping adaptative.

H2. Adolescenții cu niveluri scăzute ale angajamentului educațional utilizează mai frecvent strategii de coping dezadaptative.

4. METODOLOGIE

4.1.Participanți

La studiu au participat 356 de elevi, de la Liceul Tehnologic „Ion Bănescu" din Mangalia, cu vârste între 14 și 18 ani (M = 16,06, Ab.Std. = 1,09), dintre care 63,48% băieți. Distribuția pe niveluri de clasă: clasa a IX-a (38,20%), clasa a X-a (32,87%), clasa a XI-a (18,82%), clasa a XII-a (10,11%). Majoritatea participanților (66,85%) sunt elevi de liceu (profil tehnic), iar 33,15% provin din școala profesională. Participarea a fost voluntară, cu respectarea principiilor etice (consimțământ informat, confidențialitate, anonimat).

4.2.Instrumente

Procesele identitare din domeniul educațional.

S-a utilizat versiunea românească a Scalei Utrecht-Management of Identity Commitments (U-MICS, [10]) pentru a evalua cele trei procese identitare din domeniul educațional: *angajamentul* (5 itemi precum "Educația mea îmi oferă certitudine în viață", α=.87, 95% CI [.85, .89]), *explorarea în profunzime* (5 itemi precum "Mă gândesc mult la educația mea",α =.69, 95% CI [.64, .74]) și *reconsiderarea angajamentului* (3 itemi precum "De multe ori cred că ar fi mai bine să încerc să găsesc o educație diferită", α=.87, 95% CI [.84, .89]). Răspunsurile participanților au fost date pe o scală ordinală de tip Likert de 5 puncte, variind de la 1 (nu mi se aplică deloc) la 5 (mi se aplică foarte bine). Pe baza valorii coeficientului ierarhic omega, cei 3 factori nu sunt aditivi și nu sunt încărcați de un factor general, astfel încât nu se poate calcula un scor total (ω_{total}=.88, $\omega_{ierarhic}$=.50), analiza fiind efectuată separat pe cele 3 dimensiuni. Analiza factorială confirmatorie arată că modelul de măsură este bine susținut de date (χ^2=208.735, df=62, p< 0.001, CFI=0.984, SRMR=0.079, RMSEA= 0.082, p< 0.001, 90% CI [0.07, 0.094]), validitatea factorială fiind asigurată.

Copingul cognitiv-emoțional

A fost folosit chestionarul de evaluare a coping-ului cognitiv-emoțional (CERQ, COGNITROM), varianta pentru adolescenți/copii, ce măsoară stilul cognitiv general al unei persoane, precum și strategia cognitivă de coping a acesteia după ce a trăit un eveniment specific. Instrumentul conține cu număr de 36 de itemi care se referă exclusiv la ceea ce gândește o persoană și nu la ceea ce aceasta face efectiv, atunci când trece prin experiențe de viață amenințătoare sau stresante, răspunsurile fiind date pe o scală ordinală de tip Liket cu valori de la 1 (nicodată) la 5 (întotdeauna). Mecanismele de coping negative includ scala

autoculpabilizare (α=.69, 95% CI [.64, .74]), ce conține 4 itemi precum „Simt că eu sunt de vină pentru ce s-a întâmplat”, scala *acceptare* (α=.61, 95% CI [.54, .67]), cu 4 itemi precum „Mă gândesc că trebuie să accept situația”, scala *ruminare* (α=.70, 95% CI [.65, .75]) cu 4 itemi precum „Vreau să înțeleg de ce simt ceea ce simt în legătură cu ceea ce mi s-a întâmplat”, scala *catastrofare*, cu 4 itemi precum „Mă tot gândesc la cât de groaznică a fost situația” (α=.61, 95% CI [.54, .67]) și scala *culpabilizarea celorlalți* (α=.64, 95% CI [.57, .70]) cu 4 itemi precum „Cred că alții sunt de vină pentru ceea ce s-a întâmplat”. Mecanismele de coping pozitive includ scala *refocalizare pozitivă* (α=.71, 95% CI [.66, .76]), cu 4 itemi precum „Mă gândesc la lucruri plăcute care nu au nicio legătură cu situația respectivă”, scala *refocalizare pe planificare* (α=.72, 95% CI [.66, .76]), cu 4 itemi de genul „Mă gândesc cum să schimb situația”, scala *reevaluare pozitivă* (α=.70, 95% CI [.64, .74]), cu 4 itemi de tipul „Caut părțile bune ale situației” și scala *punere în perspectivă*, cu 4 itemi asemănători cu „Mă gândesc că totul putea fi mult mai rău” (α=.49, 95% CI [.40, .58]). Pe baza valorii coeficientului ierarhic omega, cei 9 factori nu sunt aditivi și nu sunt încărcați de un factor general, astfel încât nu se poate calcula un scor total (ω_{total}=.91, $\omega_{ierarhic}$=.54), analiza fiind efectuată separat pe fiecare dintre cele 9 componente. Analiza factorială confirmatorie arată că modelul de măsură este bine susținut de date (χ^2=1304.418, df=524, p< 0.001, CFI=0.95, SRMR=0.073, RMSEA= 0.065, p< 0.001, 90% CI [0.061, 0.07]), validitatea factorială fiind asigurată în ciuda faptului că scala punere în perspectivă are o consistență foarte mică.

În acord cu literatura [27], strategiile de coping nu sunt „bune” sau „rele” în mod absolut, ci devin (dez)adaptative în funcție de context, de frecvența utilizării și de profilul persoanei.

4.3.Procedura

Chestionarele au fost aplicate în format de grup, în mediul școlar, în cadrul orelor aprobate de conducerea școlii. Elevilor li s-a explicat scopul cercetării, au fost asigurate anonimatul și lipsa oricăror consecințe academice legate de răspunsurile lor.

4.4.Analiza datelor

Prelucrările statistice au fost realizate în R (Version 4.5.1; [25]), utilizând pachetele: dplyr [31], ggplot2 [30], ggpubr [18], kableExtra [33], papaja [1], rstatix [17] și tinylabels [2]. Au fost efectuate analize descriptive univariate și identificarea valorilor extreme, care au fost tratate ca valori lipsă atunci când depășeau praguri rezonabile (ex. scoruri foarte mici la angajament, foarte mari la catastrofare etc.).

S-au constatat distribuții asimetrice (negative pentru unele variabile, pozitive pentru altele) și tipuri de kurtosis (leptocurtică pentru angajament, platicurtică pentru mai multe variabile de coping), fapt care a impus utilizarea unor metode robuste (coeficienți Spearman, regresii cu verificarea atentă a presupunerilor). S-a construit o matrice de corelații Spearman, cu valori între aproximativ −.12 și .69, matricea fiind pozitiv definită. Pentru verificarea ipotezelor s-au utilizat modele de regresie liniară multiple, cu angajamentul educațional ca variabilă dependentă, strategiile de coping ca predictori, vârsta, genul și tipul școlii ca moderatori. S-au verificat condițiile de lipsă a multicoliniarității (VIF sub 10, toleranță peste .10) și linearitatea relațiilor predictor–criteriu.

5. REZULTATE

5.1.Corelații

Angajamentul educațional a fost *pozitiv asociat* cu: explorarea în adâncime, refocalizarea pozitivă, refocalizarea pe planificare, reevaluarea pozitivă, punerea în perspectivă, *mai slab* cu catastrofarea și ruminarea, *neasociat* semnificativ cu reconsiderarea angajamentului, autoculpabilizarea, acceptarea și culpabilizarea altora.

Explorarea în adâncime s-a *asociat pozitiv* atât cu reconsiderarea angajamentului, cât și cu strategiile de coping (inclusiv unele dezadaptative – autoculpabilizare, ruminare, catastrofare – și adaptative – refocalizare pe planificare, reevaluare pozitivă, punere în perspectivă). Aceasta sugerează că intensificarea proceselor de explorare poate aduce și mai multă activitate cognitivă și emoțională „amestecată", atât funcțională, cât și potențial costisitoare.

Reconsiderarea angajamentului s-a *asociat pozitiv* cu autoculpabilizarea, ruminarea, catastrofarea și motivația academică redusă, indicând faptul că îndoiala și reevaluarea frecventă a alegerilor educaționale se însoțesc de un profil de coping mai degrabă vulnerabil.

5.2.Modele de regresie (testarea ipotezelor)

Modelul inițial de regresie (angajament educațional ~ strategii de coping) a evidențiat: dintre strategiile adaptative, reevaluarea pozitivă este asociată semnificativ pozitiv cu angajamentul educațional (B = 0,19, p = 0,038), refocalizarea pe planificare are o asociere marginal pozitivă ($p \approx 0,074$); iar dintre strategiile dezadaptative, catastrofarea se asociază pozitiv cu angajamentul educațional (B = 0,20, p = 0,01), ceea ce sugerează că elevii mai implicați educațional pot trăi și intens mai multe gânduri de tip „totul e grav", probabil din cauza investiției mari în reușită.

După introducerea moderatorilor (vârstă, gen, tip de școală) și a interacțiunilor: modelul global este semnificativ ($F(39, 313) = 2,55$, $p < 0,001$), explicând aproximativ 15% din varianța angajamentului educational. Vârsta nu are efect direct, în ceea ce privește genul, fetele au scoruri semnificativ mai mari la angajament decât băieții, iar legat de tipul școlii, elevii de liceu au, surprinzător, scoruri mai mici la angajament decât cei de la școli profesionale.

În acest model extins, refocalizarea pe planificare devine un predictor adaptativ robust al angajamentului (B = 0,25, p = 0,005), reevaluarea pozitivă are o asociere marginal pozitivă cu angajamentul, efectul catastrofării nu mai rămâne semnificativ odată cu introducerea moderatorilor.

5.3.Efecte de moderare

Vârsta *moderează negativ* relația dintre reevaluarea pozitivă și angajament: relația este mai puternică la elevii mai mici; la cei mai mari, reevaluarea pozitivă contează mai puțin pentru angajament.

Genul *moderează pozitiv* relația dintre acceptare și angajament (mai puternică la un gen – de ex. fete –, în sensul în care acceptarea susține mai mult angajamentul), *moderează negativ* relația dintre ruminare și angajament (ruminarea este mai dăunătoare pentru angajament la un gen decât la celălalt).

Tipul de școală *moderează* relațiile dintre refocalizarea pe planificare, refocalizarea pozitivă și angajament, sugerând că profilul de coping funcționează diferit la liceu față de școala profesională.

Per ansamblu, ipotezele sunt parțial confirmate: angajamentul educațional ridicat se asociază clar cu strategii adaptative de coping (în special planificare și reevaluare pozitivă), însă unele strategii „problematice" (ca ruminarea sau catastrofarea) pot coexista la un nivel moderat, mai ales în contexte de stres școlar ridicat.

6. DISCUȚII

Rezultatele studiului arată că adolescenții cu niveluri ridicate ale angajamentului educațional utilizează mai frecvent strategii cognitive adaptative, precum reevaluarea pozitivă și planificarea, confirmând ipoteza H1. Aceste date sunt congruente cu literatura internațională, care indică faptul că strategiile de coping orientate spre problemă și resemnificare pozitivă susțin adaptarea școlară și bunăstarea psihologică [8].

Asocierea dintre refocalizarea pe planificare și angajamentul educațional este în acord cu studiile care arată că procesele executive – planificarea, monitorizarea scopurilor, rezistența la distrageri – sunt esențiale în menținerea implicării academice [29, 6].

Un rezultat interesant al studiului este relația pozitivă dintre catastrofare și angajamentul educațional. Deși, în mod obișnuit, catastrofarea este considerată dezadaptativă [15], unele studii sugerează că, în adolescență, unele strategii cognitive cu tentă negativă pot funcționa ca semnale de alarmă care activează mobilizarea și orientarea spre performanță [13]. Astfel, catastrofarea ar putea favoriza temporar angajamentul, dar probabil cu cost emoțional.

Rezultatele legate de rolul moderator al vârstei susțin ideea conform căreia strategiile reflexive (reevaluarea pozitivă) sunt mai eficiente la vârste mai mici, când sistemele identitare sunt încă în formare [22, 9]. În schimb, pe măsură ce adolescenții cresc, angajamentul pare să fie mai puternic condiționat de contextul școlar și de relevanța personală a studiilor [26]. De asemenea, diferențele de gen, cu fete mai angajate academic, sunt similare cu tendințe observate în alte cercetări europene [5].

Din punct de vedere metodologic, studiul integrează două tipuri de constructe rareori analizate împreună în cercetările românești: procesele identitare educaționale (angajament, explorare, reconsiderare) și strategiile de coping cognitiv-emoțional, utilizează instrumente validate internațional (U-MICS, CERQ), adaptate pentru adolescenți, ceea ce permite compararea cu studii internaționale, acordă atenție calității statistice a datelor (tratarea valorilor extreme, analiza formelor de distribuție, utilizarea coeficienților Spearman și a regresiilor cu verificarea multicoliniarității și a liniarității), include moderatori contextuali (vârsta, gen, tip de școală), ceea ce oferă o imagine mai fină asupra modului în care variabilele psihologice funcționează în subgrupuri diferite de elevi.

Aceste elemente fac ca studiul să aibă o valoare metodologică importantă, putând fi folosit ca model pentru cercetări viitoare care doresc să lege procesele identitare de autoreglare și să testeze efecte de interacțiune relevante pentru practica educațională.

7. IMPLICAȚII PENTRU CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ

Rezultatele studiului evidențiază mai multe implicații practice relevante pentru activitatea de consiliere școlară și educațională. În primul rând, acestea subliniază importanța unei abordări integrate a evaluării elevilor, care să includă atât procesele identitare, cât și strategiile de coping. Utilizarea unor instrumente validate pentru evaluarea acestor dimensiuni, precum Scalele Utrecht-Management of Identity Commitments [10], Cognitive Emotion Regulation Questionnaire [14], poate oferi consilierilor școlari o imagine mai completă asupra resurselor și dificultăților elevilor. O astfel de evaluare facilitează elaborarea unor planuri de intervenție personalizate, adaptate nevoilor specifice ale fiecărui elev.

De asemenea, rezultatele sugerează necesitatea dezvoltării și consolidării strategiilor de coping adaptative în cadrul programelor de consiliere. Intervențiile pot viza antrenarea elevilor în utilizarea refocalizării pe planificare, dezvoltarea abilităților de reevaluare cognitivă a situațiilor dificile, precum și identificarea și restructurarea treptată a gândurilor catastrofice. Cercetările au demonstrat că astfel de intervenții contribuie la reducerea simptomelor emoționale negative și la îmbunătățirea funcționării academice și a adaptării școlare [8].

Consilierii școlari pot colabora cu cadrele didactice pentru a crea un mediu care să susțină motivația intrinsecă prin oferirea unor explicații clare privind utilitatea și semnificația sarcinilor școlare, prin acordarea unor opțiuni reale în procesul de învățare și prin furnizarea unui feedback informativ, orientat spre dezvoltare și lipsit de presiune. Studiile și meta-analizele recente arată că susținerea autonomiei este asociată cu niveluri mai ridicate de motivație intrinsecă, implicare școlară și perseverență în activitățile educaționale [32, 23].

8. LIMITE ale studiului prezent

Studiul prezintă câteva limitări care trebuie luate în considerare în interpretarea rezultatelor. În primul rând, designul cercetării este transversal, ceea ce înseamnă că relațiile identificate între variabile nu permit stabilirea unor legături cauzale. Deși au fost evidențiate asocieri semnificative între procesele identitare și strategiile de coping, nu se poate determina cu certitudine direcția influențelor dintre acestea.; Pentru clarificarea mecanismelor de dezvoltare și a relațiilor de cauzalitate sunt necesare studii longitudinale.

O a doua limitare este reprezentată de utilizarea exclusivă a măsurilor auto-raportate. Acest tip de evaluare poate fi influențat de diferite biasuri de răspuns, precum tendința de prezentare favorabilă a propriei persoane sau erorile de autoevaluare. În viitoarele cercetări ar fi utilă completarea datelor prin observații directe, evaluări realizate de profesori sau alte surse externe de informații [24].

De asemenea, rezultatele trebuie interpretate în raport cu contextul cultural în care a fost realizată cercetarea. Participanții provin dintr-o populație românească, iar caracteristicile culturale pot influența atât dezvoltarea identității, cât și utilizarea strategiilor de coping. Din acest motiv, sunt necesare studii realizate în contexte culturale diferite pentru a verifica măsura în care rezultatele pot fi generalizate la alte populații.

În sfârșit, delimitarea strategiilor de coping în categorii adaptative și dezadaptative trebuie realizată cu prudență. Eficiența unei strategii poate varia în funcție de contextul în care este utilizată, de caracteristicile situației și de nivelul de dezvoltare al persoanei. Astfel, o strategie considerată dezadaptativă într-un anumit context poate avea efecte funcționale în alte situații [14]. Acest aspect evidențiază necesitatea unei abordări nuanțate în interpretarea rezultatelor și în proiectarea intervențiilor psihologice.

9. CONCLUZII

Studiul aduce contribuții semnificative atât teoretice, cât și applicative: demonstrează legături clare între procesele identitare educaționale și strategiile cognitive de coping, arată că anumite forme de coping adaptativ (reevaluarea și planificarea) pot consolida angajamentul academic, indică faptul că strategiile dezadaptative nu sunt întotdeauna uniform negative și pot avea roluri tranzitorii în perioadele de reorganizare identitară.

În ansamblu, rezultatele susțin nevoia unor medii educaționale care oferă autonomie, susțin structura și predictibilitatea, cultivă abilități de autoreglare cognitiv-emoțională. Aceste direcții pot contribui la prevenirea dezangajării și la formarea unei identități educaționale coerente.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aust, F., & Barth, M. (2024). *papaja: Prepare reproducible APA journal articles with R Markdown*. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.papaja
2. Barth, M. (2023). *tinylabels: Lightweight variable labels*. https://cran.r-project.org/package=tinylabels
3. Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. Journal of Adolescent Research, 4(3), 268–282. https://doi.org/10.1177/074355488943002
4. Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. Journal of Personality, 60(4), 737–758. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00273.x
5. Beyers, W., & Luyckx, K. (2016). Identity development in adolescence. În K. McLean & M. Syed (Eds.), The Oxford Handbook of Identity Development (pp. 163–185). Oxford University Press
6. Braem, S., Egner, T. (2018). Getting a grip on cognitive flexibility. Current Directions in Psychological Science, 27(6), 470–476. https://doi.org/10.1177/0963721418787475
7. Bulgac, A. (2018). Rolul competenței emoționale în dezvoltarea și funcționalitatea adolescentului. Teză de doctorat. București: Universitatea București.
8. Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P.Thigpen, J. C. (2014). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(3), 234–245. https://doi.org/10.1111/jcpp.12137
9. Crocetti, E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. European Journal of Developmental Psychology, 15(1), 11–23. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1405578
10. Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation. Journal of Adolescence, 31(2), 207–222. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.003
11. Cutler, D. M., Lleras-Muney, A. (2010). Understanding differences in health behaviors by education. Journal of Health Economics, 29(1), 1–28. https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2009.10.003
12. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W. W. Norton.
13. Field, T., Lester, B. (2010). Is there room for "development" in developmental models of information processing biases to threat in children and adolescents? Clinical Child and Family Psychology Review, 13(4), 315–332. https://doi.org/10.1007/s10567-010-0078-8
14. Garnefski, N., Kraaij, V. (2018). Cognitive emotion regulation: Theories, research and applications. Routledge.
15. Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. Personality and Individual Differences, 30(8), 1311–1327.
16. Garrison, K. C. (1975). Psychology of adolescence (7th ed.). Prentice-Hall.
17. Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. The Future of Children, 27(1), 3–11. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000
18. Kassambara, A. (2023). rstatix: Pipe-friendly framework for basic statistical tests (R package version 0.7.2). https://rpkgs.datanovia.com/rstatix/
19. Kassambara, A. (2025). ggpubr: "ggplot2" based publication ready plots (R package version 0.6.0). https://rpkgs.datanovia.com/ggpubr
20. Kraiss, J. T., ten Klooster, P. M., Moskowitz, J., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental

disorders: A meta-analysis. Comprehensive Psychiatry, 102, 152189. https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152189
21. Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Schwartz, S. J., & Vanhalst, J. (2012). Identity processes and coping strategies in college students: Short-term longitudinal dynamics and the role of personality. Journal of Youth and Adolescence, 41(9), 1226–1239. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9753-z
22. Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281
23. Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation. Developmental Review, 31(1), 75–98. https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001
24. O'Reilly, E. (2017). Perceived autonomy support and academic outcomes in higher education. Journal of Educational Psychology, 109(4), 589–603. https://doi.org/10.1037/edu0000154
25. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research. Journal of Applied Psychology, 885), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879
26. R Core Team. (2025). R: A language and environment for statistical computing (Version 4.5.1) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/
27. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020). Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.
28. Snyder, C. R., & Dinoff, B. (1999). Coping with stress: Effective people and processes. Oxford University Press.
29. Seiffge-Krenke, I., & Weitkamp, K. (2020). How individual coping,: mental health, and parental behavior are related to identity development in emerging adults in seven countries. Emerging Adulthood, 8(5), 344–360. https://doi.org/10.1177/2167696819863504
30. Snyder, H. R., Miyake, A., & Hankin, B. L. (2015). Executive function and psychopathology. Clinical Psychology Review, 36, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.12.002
31. Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer-Verlag New York. https://ggplot2.tidyverse.org
32. Wickham, H., Francois, R., Henry, L., Muller, K., & Vaughan, D. (2023). Dplyr: A grammar of data manipulation. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.dplyr
33. Yu, S., Levesque-Bristol, C., Maeda, Y. (2018). Autonomy support and academic outcomes. Educational Psychology Review, 30(1), 61–88. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9406-9
34. Zhu, H. (2024). *kableExtra: Construct complex table with 'kable' and pipe syntax*. https://CRAN.R-project.org/package=kableExtra

EFFECTS OF AN EDUCATIONAL COUNSELING PROGRAM ON EDUCATIONAL IDENTITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS: COMMITMENT, IN-DEPTH EXPLORATION, AND RECONSIDERATION OF COMMITMENT

Alina Gabriela Băiașu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The aim of this study is to examine the effects of an educational intervention program based on counseling techniques on educational identity processes among high school adolescents. Grounded in Self-Determination Theory and contemporary process-oriented models of identity development, the study focuses on educational commitment, in-depth exploration, and reconsideration of commitment as key dimensions of educational identity. The intervention was implemented within the school context and targeted adolescents at a critical stage of educational decision-making.*

Using a quasi-experimental longitudinal, data were collected before and after the implementation of the counseling-based program, with the research group serving as the focal variable of analysis. The results indicate significant increases in educational commitment and in-depth exploration following participation in the intervention, suggesting that structured counseling activities can facilitate adolescents' reflective engagement with educational goals and choices.

From an applied perspective, the findings highlight the value of counseling-based educational programs in supporting adaptive identity development, academic engagement, and informed educational decision-making. The study underscores the importance of implementing identity-focused interventions prior to key educational transitions, in order to enhance adolescents' self-regulation, sense of meaning, and long-term educational adjustment. Methodologically, the research contributes empirical evidence regarding the effectiveness of counseling interventions in fostering educational identity processes, with relevant implications for school counseling practice and educational policy.

Keywords: *educational identity; educational commitment; in-depth exploration; adolescence; school counseling*

Introducere

În adolescență, construirea unui sentiment coerent și integrat al identității devine o sarcină majoră de dezvoltare, cu implicații importante pentru adaptarea personală și socială. Un domeniu central în adolescență este cel educațional, școala reprezentând un context cheie pentru dezvoltarea personală și socială [28]. Identitatea educațională reflectă modul în care adolescenții înțeleg și își asumă rolul de elev, sensul școlii în viața lor, alegerile și planurile educaționale [11, 23]. Ea este considerată un domeniu identitar normativ, în care traseele sunt puternic modelate de structura sistemului educațional [3].

Modelele contemporane ale identității au introdus perspectiva procesuală [5, 16], în care nu doar „ce" identitate are adolescentul este important, ci cum ajunge acolo: prin explorare, asumare și eventuală reconsiderare. Modelul trifactorial propus de Meeus, Crocetti și colaboratorii [5] descrie trei procese identitare aplicabile și domeniului educațional: a) **angajamentul** reflectă încrederea și stabilitatea pe care elevii o obțin din propria lor traiectorie școlară, sugerând identificarea cu rolul de elev și cu drumul educațional ales; b) **explorarea în adâncime** reprezintă procesul prin care adolescenții monitorizează și reflectează activ asupra traseului educațional actual (discuții cu colegi, părinți, profesori, analiză de alternative și consecințe), devenind astfel mai conștienți de propriile alegeri; c) **reconsiderarea angajamentului**, procesul prin care adolescenții compară angajamentele prezente cu alte alternative posibile și încearcă să le înlocuiască pe cele actuale, percepute ca nesatisfăcătoare, cu altele noi [6].

Prin urmare, dinamica acestor trei procese conturează două cicluri distincte ale dezvoltării identității. Ciclul formării identității (angajament – reconsiderarea angajamentului) descrie efortul de depășire a confuziei identitare generate de angajamente nesatisfăcătoare. În schimb, ciclul menținerii identității (angajament – explorare în profunzime) ilustrează o identitate integrată și stabilă, rezultată din creșterea încrederii în angajamentele existente, pe măsură ce acestea devin mai familiare și par să se potrivească mai bine cu propriul potențial [19].

Identitățile educaționale se dezvoltă în contexte educaționale și socioculturale specifice. În România, sistemul de învățământ este relativ puțin centrat pe dezvoltarea autodeterminării și a autoreglării elevilor. „Alegerile" educaționale sau vocaționale din perioada adolescenței sunt adesea puțin autonome, bazate mai degrabă pe oportunități structurale și presiuni contextuale, decât pe interese și valori personale [7, 20]. În acest context, o parte dintre elevi dezvoltă profiluri identitare nediferențiate în domeniul educațional, cu implicare scăzută în procesele de explorare și angajare și cu participare minimă la activitățile școlare – merg „duși de val", fără o integrare personală a experienței educaționale.

În plus, nu toate formele de școlarizare liceală sunt valorizate social în aceeași măsură. În mod ideal, învățământul tehnologic ar oferi o rută directă de inserție profesională, conferind sens vocațional experienței educaționale. În realitate, în România, liceele tehnologice sunt frecvent percepute ca opțiuni „de ultimă instanță", pentru elevi cu performanțe școlare reduse sau din medii defavorizate [7]. Aceasta se asociază cu niveluri mai scăzute ale proceselor identitare educaționale și cu un risc crescut de dezangajare. Cu atât mai important devine rolul școlii și al consilierii educaționale în susținerea formării unei identități educaționale coerente și semnificative. Pe măsură ce elevii avansează prin adolescență, angajamentele identitare puternice pot contribui la un sens mai clar al vieții și la o bază sigură pentru dezvoltarea de sine [21]. Cercetarea recomandă facilitarea unor experiențe de autoanaliză și autoreflecție pentru adolescenți, tocmai pentru a le oferi șansa de a integra trăirile și opțiunile educaționale într-o narațiune identitară coerentă [25].

Literatura de specialitate se concentrează predominant pe studii descriptive și corelaționale, existând relativ puține cercetări care să investigheze efectele unor intervenții psihopedagogice asupra dezvoltării proceselor identitare în domeniul educațional. În contextul sistemului educațional românesc, caracterizat prin oportunități limitate de reflecție asupra propriului parcurs educațional și printr-un nivel redus de autonomie decizională a elevilor [7, 20], devine relevantă investigarea modului în care programele de consiliere educațională pot sprijini dezvoltarea identității educaționale la adolescenți.

Prezentul studiu

Studiul de față își propune să investigheze **efectele unui program de consiliere educațională asupra identității educaționale a liceenilor**, analizând modificările proceselor de angajament, explorare în adâncime, reconsiderare a angajamentului.

Ipoteza de cercetare: Intervenția prin programul educațional bazat pe tehnici de consiliere determină creșteri semnificative ale angajamentelor școlare și ale explorării în adâncime a angajamentelor educaționale.

Metodă

Studiul are un design longitudinal quasi-experimental. Variabilele dependente au fost procesele identitare educaționale, respectiv *angajamentul educațional*, *explorarea în adâncime* și *reconsiderarea angajamentului*. Variabilele independente au fost *grupul de apartenență* (grup experimental și grup de control) și *momentul evaluării* (inițial, intermediar și final). Cercetarea a inclus un grup experimental, format din elevi care au participat la programul de consiliere educațională, și un grup de control, alcătuit din elevi comparabili ca vârstă, nivel

școlar și profil educațional, care nu au beneficiat de intervenție. Cu toate acestea, elevii din grupul de control au fost evaluați în aceleași momente temporale ca și cei din grupul experimental, pentru a permite compararea evoluției proceselor identitare educaționale.

Programul de consiliere s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2024-2025 și a cuprins zece sesiuni, organizate la interval de trei săptămâni, fiecare sesiune având o durată de aproximativ 50 de minute. Evaluarea participanților a fost realizată în trei momente: înainte de intervenție (T1 – evaluare inițială), după primele cinci sesiuni ale programului (T2 – evaluare intermediară) și la două săptămâni după finalizarea intervenției (T3 – evaluare finală).

Procedură

Metodologia programului de intervenție a fost elaborată și implementată de autoarea studiului, în colaborare cu profesorii diriginți ai celor șase clase participante. Eșantionul a inclus două clase de a IX-a (liceu și învățământ profesional), două clase de a X-a (liceu și învățământ profesional) și două clase de a XI-a (liceu și învățământ profesional).

Programul de consiliere educațională „Elev de succes – în căutarea identității educaționale" a avut ca scop general dezvoltarea identității educaționale la adolescenți prin stimularea motivației școlare intrinseci, consolidarea autonomiei personale și dezvoltarea de strategii adaptative de coping cognitiv-emoțional. Obiectivele intervenției prin consiliere au urmărit creșterea autoeficacității și a autonomiei în învățare, dezvoltarea autoreglării emoționale, explorarea valorilor personale și educaționale, precum și clarificarea și consolidarea unei imagini coerente despre sine în rolul de elev și viitor adult.

Programul, fundamentat pe modele teoretice consacrate din psihologia dezvoltării, psihologia educației și consilierea psihopedagogică, a fost structurat în zece activități tematice, organizate în trei arii principale de dezvoltare. Prima arie a vizat autocunoașterea și dezvoltarea autoeficacității și a inclus activitățile 1–3, fundamentate pe teoria autoeficacității propusă de Bandura, având ca obiectiv identificarea și valorificarea surselor de încredere în sine, precum experiențele de succes, modelele sociale, persuasiunea verbală și gestionarea stărilor emoționale. A doua arie a fost orientată spre autoreglarea emoțională și dezvoltarea autonomiei și a cuprins activitățile 4–9, fiind fundamentată pe teoria autodeterminării [8] și pe modele cognitive ale emoțiilor [9, 15, 10]. În cadrul acestor activități a fost abordată relația dintre gânduri, emoții și comportamente, fiind exersate tehnici de identificare și restructurare a gândurilor dezadaptative și strategii de coping adaptativ, precum reevaluarea pozitivă și orientarea către soluții. Cea de-a treia arie a vizat dezvoltarea identității educaționale și orientarea educațională și vocațională și a fost reprezentată de activitatea 10, fundamentată pe modelul procesual al identității [6] și pe teoria dezvoltării carierei [27], fiind orientată spre elaborarea unui profil educațional personal bazat pe interese, valori și proiecte de viitor.

Conținutul activităților a fost conceput astfel încât să stimuleze direct procesele identitare educaționale investigate în studiu. Exercițiile de reflecție și clarificare a valorilor au urmărit consolidarea angajamentului educațional, activitățile de analiză a alternativelor și discuțiile ghidate au facilitat explorarea în adâncime a opțiunilor educaționale, iar activitățile de autoreglare cognitiv-emoțională au avut rolul de a sprijini gestionarea incertitudinilor și a procesului de reconsiderare a angajamentelor.

Participanți

Experimentul pedagogic s-a desfășurat în mediul urban, în cadrul Liceului Tehnologic „Ion Bănescu", din Mangalia.

La testarea inițială (T1) au participat 250 de elevi cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani ($M = 16.09$, $SD = 1.02$), dintre care 60.40% au fost băieți. Distribuția participanților pe niveluri de studiu a fost următoarea: clasa a IX-a (36.40%), clasa a X-a (32.40%) și clasa a XI-a (30%).

În ceea ce privește tipul școlar, 54% dintre elevi proveneau din liceu, iar 46% din școala profesională.

Testarea finală (T3) a avut loc la aproximativ șase luni de la evaluarea inițială, după finalizarea programului de consiliere educațională. La această etapă au participat 225 de elevi cu vârste cuprinse între 15 și 18 ani (M = 16.43, SD = 1.02), dintre care 67.11% au fost băieți. Distribuția pe niveluri de studiu a fost următoarea: clasa a IX-a (40.44%), clasa a X-a (36%) și clasa a XI-a (33.33%). Proporția elevilor de liceu și de școsală profesională a rămas similară cu cea de la momentul inițial (54%, respectiv 46%).

Diferența dintre numărul participanților la testarea inițială (N = 250) și cel de la testarea finală (N = 225) s-a datorat în principal unor factori situaționali independenți de designul cercetării, precum absența elevilor în perioada administrării chestionarelor, schimbarea unității de învățământ sau neparticiparea voluntară la evaluarea finală.

Colectarea datelor s-a realizat în cadrul activităților școlare, prin administrarea unor chestionare standardizate. Pentru a asigura confidențialitatea și posibilitatea corelării răspunsurilor între momentele de evaluare, fiecărui participant i-a fost atribuit un cod individual anonim.

Studiul a respectat normele etice și legislația în vigoare privind cercetarea în domeniul educațional. Au fost obținute acordul conducerii unității de învățământ participante, consimțământul informat al elevilor și acordul scris al părinților/reprezentanților legali. Participarea la cercetare a fost voluntară, iar elevilor li s-a garantat confidențialitatea datelor și utilizarea acestora exclusiv în scopuri științifice.

Instrumente/Măsuri

Procese identitare educaționale

A fost utilizată versiunea românească [22] a Scalei Utrecht-Management of Identity Commitments (U-MICS; [6]), adaptată pentru domeniul educațional. Instrumentul, alcătuit din 13 itemi, măsoară trei procese: Angajament (5 itemi; ex.: „Educația mea îmi dă certitudine în viață”; $\alpha = 0.88$, 95% CI [0.87, 0.90]), Explorare în adâncime (5 itemi; ex.: „Mă gândesc mult la educația mea”; $\alpha = 0.76$, 95% CI [0.73, 0.79]), Reconsiderarea angajamentului (3 itemi; ex.: „De multe ori cred că ar fi mai bine să încerc să găsesc o educație diferită”; $\alpha = 0.87$, 95% CI [0.85, 0.88]). Răspunsurile au fost oferite pe o scală Likert în 5 trepte (1 = „nu mi se aplică deloc” – 5 = „mi se aplică foarte bine”).

Prezentarea generală a analizelor statistice

Prelucrările statistice au fost realizate în R (Version 4.5.1; [24]), utilizând pachetele: dplyr [30], ggplot2 [29], ggpubr [13], kableExtra [31], papaja [1], rstatix [12] și tinylabels [2]. Au fost calculate: statistici descriptive, modele ANOVA mixte (grup × timp), efecte principale simple ale grupului la fiecare moment, comparații post-hoc (testul Wilcoxon pentru eșantioane independente, cu ajustare Bonferroni), mărimi ale efectului (η^2gen, efect size pentru testele non-parametrice).

Rezultate

Please insert *Tabelul 1 Inventarul statistic de bază în funcție de momentul evaluării și grup pentru comparații multiple*

Please insert Figura 1. Efectul principal simplu la fiecare moment al evaluării asupra Angajamentului - Comparații multiple

Analiza efectului principal simplu al grupului la fiecare moment al evaluării a evidențiat diferențe între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește nivelul angajamentului educațional. La momentul inițial al evaluării (T1), analiza a indicat existența unei diferențe statistic semnificative între cele două grupuri, $F(1, 248) = 5.21$, $p = .023$, η^2gen

= 0.021. Totuși, după aplicarea ajustărilor pentru comparații multiple, nivelul semnificației statistice a devenit marginal (p ajustat ≈ .069), sugerând existența unui ușor dezechilibru inițial între grupuri, fără a indica însă o diferență robustă.

La momentul intermediar al evaluării (T2), diferențele dintre grupul experimental și grupul de control nu au fost statistic semnificative, ceea ce indică faptul că, în această etapă a intervenției, nivelurile angajamentului educațional nu diferă semnificativ între cele două grupuri.

În schimb, la momentul final al evaluării (T3), analiza a evidențiat diferențe semnificative între grupuri, $F(1, 221) = 22.11$, $p < .001$, $\eta^2gen = 0.091$, sugerând apariția unui efect clar al intervenției asupra angajamentului educațional. Compararea valorilor medii arată că elevii din grupul experimental au înregistrat un nivel mai ridicat al angajamentului educațional ($M = 22.04$, $SD = 2.55$, $N = 120$) comparativ cu elevii din grupul de control ($M = 19.83$, $SD = 4.38$, $N = 105$).

Rezultatele analizelor post-hoc realizate prin testul Wilcoxon confirmă această tendință. Astfel, la momentul inițial (T1), diferențele dintre grupuri nu s-au menținut ca semnificative după ajustarea statistică, indicând doar un posibil bias inițial redus. În schimb, la momentul final al evaluării (T3), diferența dintre cele două grupuri s-a dovedit a fi statistic semnificativă, $W = 4412$, $p < .001$, cu o mărime a efectului de $es = 0.25$.

În ansamblu, rezultatele prezentate în tabelul și figura corespunzătoare indică o creștere semnificativă a nivelului angajamentului educațional în rândul elevilor care au participat la programul de consiliere educațională, comparativ cu cei din grupul de control. Mărimea efectului sugerează un impact de intensitate mică spre moderată al intervenției asupra acestei dimensiuni identitare.

Efectele asupra explorării în adâncime

Please insert *Figura* 2. Efectul principal simplu la fiecare moment al evaluării asupra Explorarării în adâncime - Comparații multiple

Analiza efectului principal simplu al grupului la fiecare moment al evaluării pentru variabila **explorare în adâncime** a arătat că diferențele dintre grupul experimental și grupul de control apar doar la momentul final al evaluării. Astfel, la T1 și T2 nu au fost identificate diferențe statistic semnificative între cele două grupuri. În schimb, la momentul final (T3), analiza a evidențiat o diferență semnificativă între grupuri, $F(1, 221) = 77.69$, $p < .001$, $\eta^2gen = 0.26$, indicând un efect puternic al intervenției.

Compararea valorilor medii arată că elevii din grupul experimental au obținut un nivel semnificativ mai ridicat al explorării în adâncime ($M = 18.56$, $SD = 2.97$, $N = 120$) comparativ cu elevii din grupul de control ($M = 14.12$, $SD = 4.41$, $N = 105$). Rezultatele analizelor post-hoc realizate prin testul Wilcoxon confirmă această diferență, $W = 2511$, $p < .001$, cu o mărime a efectului de $es = 0.51$.

În ansamblu, rezultatele indică faptul că participarea la programul de consiliere educațională a fost asociată cu o creștere semnificativă a explorării în adâncime a angajamentelor educaționale, efect care devine evident la finalul intervenției.

Efectele asupra reconsiderării angajamentului

Please insert *Figura 3.* Efectul principal simplu la fiecare moment al evaluării asupra Reconsiderării angajamentului - Comparații multiple

Analiza efectului principal simplu al grupului la fiecare moment al evaluării pentru variabila **reconsiderarea angajamentului** a evidențiat existența unor diferențe între grupul experimental și grupul de control pe parcursul tuturor momentelor de evaluare. La momentul inițial (T1), analiza a indicat o diferență statistic semnificativă între cele două grupuri, $F(1, 248) = 5.69$, $p = .018$, $\eta^2gen = 0.022$, însă după ajustarea pentru comparații multiple efectul a rămas

marginal. În schimb, la momentele ulterioare ale evaluării, diferențele dintre grupuri devin mai pronunțate. Astfel, atât la momentul intermediar (T2), cât și la momentul final (T3), rezultatele indică diferențe semnificative între grupul experimental și grupul de control, $F(1, 221) \approx 24.65$, $p < .001$, $\eta^2gen = 0.10$, sugerând un efect moderat al intervenției asupra reconsiderării angajamentului.

Analizele post-hoc realizate prin testul Wilcoxon arată că, la toate momentele de evaluare, nivelul reconsiderării angajamentului este mai ridicat în grupul de control decât în grupul experimental. La momentul inițial (T1), media reconsiderării este mai mare în grupul de control ($M = 7.09$, $SD = 3.61$) comparativ cu grupul experimental ($M = 6.08$, $SD = 3.09$), diferența fiind semnificativă statistic, $W = 9014$, $p = .029$, cu o mărime a efectului redusă ($es = 0.14$). La momentul intermediar (T2), diferența dintre grupuri devine mai accentuată, media reconsiderării fiind de $M = 7.85$ ($SD = 3.74$) în grupul de control și $M = 5.97$ ($SD = 3.06$) în grupul experimental, $W = 8210.5$, $p < .001$, $es = 0.26$. Această tendință se menține și la momentul final al evaluării (T3), când nivelul reconsiderării rămâne mai ridicat în grupul de control ($M = 7.64$, $SD = 3.26$) decât în grupul experimental ($M = 5.59$, $SD = 2.86$), $W = 8653.5$, $p < .001$, $es = 0.35$.

În ansamblu, rezultatele sugerează o **reducere semnificativă și progresivă a reconsiderării angajamentului în grupul experimental**, asociată participării la programul de consiliere educațională, în timp ce în grupul de control nivelurile reconsiderării angajamentului se mențin relativ ridicate și stabile pe parcursul perioadei analizate. Aceste constatări indică un efect favorabil al intervenției asupra stabilizării angajamentelor educaționale ale elevilor.

Discuții

Rezultatele susțin ipoteza conform căreia intervenția prin programul educațional bazat pe consiliere determină creșteri semnificative ale angajamentului școlar și ale explorării în adâncime a angajamentelor educaționale, concomitent cu o reducere a reconsiderării angajamentului.

Creșterea angajamentului în grupul experimental este în concordanță cu modelul statuturilor identitare propus de Marcia [18] și cu abordările procesuale ulterioare [19, 6], potrivit cărora un context educațional structurat, care promovează reflecția și asumarea, favorizează trecerea de la implicarea difuză sau conformistă la angajamente asumate și congruente cu valorile personale. Intervențiile care includ practici de autoanaliză, dialog consiliativ și clarificare a valorilor au fost asociate, în literatura internațională, cu dezvoltarea unei identități mai clare și mai stabile [14, 26], ceea ce este confirmat de datele din prezentul studiu.

Efectul puternic asupra explorării în adâncime sugerează că programul a reușit să stimuleze procesul reflexiv al elevilor privind traseul educațional. Aceasta susține modelele identității procesuale [6], care subliniază rolul explorării ghidate în consolidarea angajamentelor. Elevii din grupul experimental au fost expuși la activități care i-au invitat să își analizeze deciziile, să discute alternative, să coreleze valorile cu opțiunile educaționale – toate acestea fiind condiții pentru o explorare matură și direcționată.

Reducerea reconsiderării angajamentului în grupul experimental indică o diminuare a îndoielii și a tendinței de a „arunca totul în aer” pentru a căuta alternative nedefinite. Spre deosebire de scenariile în care intervențiile pot, uneori, crește temporar incertitudinea (prin aducerea în prim-plan a întrebărilor identitare), programul de față pare să fi furnizat suficientă structură și suport încât să ducă la stabilizarea treptată a angajamentelor. Aceasta este congruentă cu ideea că o explorare structurată, însoțită de suport emoțional și cognitiv, reduce confuzia identitară și consolidează sentimentul de continuitate [17, 4].

În plan contextual, faptul că studiul a fost realizat într-un liceu tehnologic – adesea dezavantajat ca prestigiu educațional [7] – subliniază importanța unor astfel de intervenții tocmai în medii în care elevii riscă să internalizeze mesaje negative despre valoarea traseului

lor educațional. Rezultatele arată că, atunci când li se oferă un cadru de reflecție și consiliere, inclusiv acești adolescenți pot dezvolta angajamente educaționale robuste și o explorare matură a propriului parcurs.

Implicații practice

Rezultatele obținute în cadrul studiului evidențiază o serie de implicații relevante pentru practica consilierii educaționale în mediul școlar. În primul rând, datele sugerează necesitatea acordării unei importanțe sporite activităților de consiliere în cadrul curriculumului liceal, în special în unitățile de învățământ tehnologic și profesional, unde procesele identitare educaționale pot fi mai fragile sau mai puțin consolidate. În acest sens, consilierea educațională nu ar trebui să fie concepută exclusiv ca o intervenție punctuală, aplicată în situații de dificultate, ci ca un program structurat, desfășurat pe termen mediu sau lung, care să urmărească explicit dezvoltarea identității educaționale a elevilor.

În al doilea rând, rezultatele indică importanța orientării intervențiilor de consiliere către procesele identitare propriu-zise, și nu doar către manifestările comportamentale sau simptomatice ale dificultăților școlare, precum lipsa motivației sau implicarea redusă în activitățile de învățare. În acest sens, consilierii școlari pot formula obiective de intervenție care să vizeze direct consolidarea angajamentelor educaționale, stimularea explorării în adâncime a opțiunilor școlare și profesionale și gestionarea proceselor de reconsiderare a angajamentelor atunci când acestea apar.

De asemenea, rezultatele sugerează importanța promovării autonomiei și a reflecției ghidate în activitățile de consiliere, în concordanță cu principiile teoriei autodeterminării [8], prin oferirea de alegeri reale, explicații clare și feedback non-presiv. Un alt aspect relevant îl reprezintă dezvoltarea strategiilor de coping cognitiv-emoțional adaptativ, precum reevaluarea pozitivă sau orientarea către soluții, care pot contribui la menținerea angajamentelor educaționale și la reducerea impactului emoțiilor negative asupra deciziilor școlare.

Limite

Studiul prezintă câteva limite metodologice care trebuie avute în vedere în interpretarea rezultatelor. În primul rând, designul quasi-experimental și desfășurarea cercetării într-un singur context școlar limitează gradul de generalizare al concluziilor. Replicarea intervenției în mai multe unități de învățământ, cu profiluri diferite (teoretice, tehnologice, profesionale, în medii urbane și rurale), precum și utilizarea unor proceduri de randomizare mai riguroase ar putea contribui la consolidarea validității externe a rezultatelor.

În al doilea rând, durata relativ redusă a intervenției – zece sesiuni desfășurate pe parcursul a aproximativ șase luni – nu permite evaluarea stabilității efectelor pe termen lung. Deși rezultatele indică schimbări semnificative la finalul programului, cercetări longitudinale care să includă evaluări de tip *follow-up* (de exemplu, la 6 sau 12 luni) ar putea clarifica dacă aceste schimbări se mențin în timp.

În fine, trebuie luată în considerare și posibilitatea existenței unor biasuri de eșantionare. Diferențele inițiale ușor semnificative identificate la nivelul reconsiderării angajamentului sugerează că grupurile nu au fost complet echivalente la momentul inițial al evaluării (T1), chiar dacă alocarea participanților s-a realizat aleatoriu la nivel de clasă.

Direcții viitoare de cercetare

Rezultatele studiului deschid mai multe direcții relevante pentru cercetări viitoare în domeniul consilierii educaționale și al dezvoltării identității la adolescenți. În primul rând, ar fi utilă extinderea intervenției prin includerea unor module specifice destinate părinților și cadrelor didactice, având în vedere rolul important pe care aceștia îl joacă în susținerea proceselor identitare și în orientarea educațională a elevilor. În al doilea rând, testarea unor

versiuni adaptate ale programului pentru alte niveluri de vârstă ar putea oferi informații suplimentare despre eficiența intervenției în diferite etape ale parcursului școlar. În mod particular, aplicarea programului la elevii din clasele VII–VIII sau din clasele terminale de liceu ar putea fi relevantă, deoarece aceste perioade coincid cu momente importante de tranziție educațională și decizii privind traseul academic și profesional.

Concluzii

Studiul de față arată că un program de consiliere educațională structurat, implementat în mediul liceal, poate produce schimbări semnificative în procesele identitare educaționale ale adolescenților. Participarea la program a fost asociată cu: creșterea angajamentului educațional, intensificarea explorării în adâncime a propriilor alegeri școlare, reducerea reconsiderării angajamentului și, implicit, a incertitudinii identitare. Aceste rezultate sunt în acord cu modelele teoretice ale identității [18, 19, 6] și susțin ideea că școala, prin consiliere, poate deveni un spațiu în care adolescenții nu doar „trec prin" sistem, ci își pot construi conștient un sens educațional și vocațional.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aust, F., & Barth, M. (2024). *papaja: Prepare reproducible APA journal articles with R Markdown*. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.papaja
2. Barth, M. (2025). *tinylabels: Lightweight variable labels*. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.tinylabels
3. Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. Journal of Research on Adolescence, 31(4), 908–927. https:// doi. or g / 10. 1111/ j ora . 12678
4. Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. Child Development Perspectives, 11(2), 145–150. https://doi.org/10. 1111/cdep. 12226
5. Crocetti, E., Cieciuch, J., Gao, C.- H., Klimstra, T., Lin, C.- L., Matos, P. M., Morsünbül, Ü., Negru, O., Sugimura, K., Zimmermann, G., & Meeus, W. (2015). National and gender measurement invariance of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): A tennation study. Assessment, 22(6), 753–768. ht tps://doi. org/10.1177/10731 91115 584969
6. Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. Journal of Adolescence, 31(2), 207–222. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002
7. Damian, L. E., Negru-Subțirică, O., Pop, E. I., & Baban, A. (2016). The costs of being the best: Consequences of academic achievement on students' identity, perfectionism, and vocational development. In A. Montgomery & I. Kehoe (Eds.), Reimagining the purpose of schools and educational organisations (pp. 173–188). https://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4_13
8. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
9. Ellis, A. (1977). The basic clinical theory of rational-emotive therapy. În A. Ellis & R. Grieger (Eds.), Handbook of rational-emotive therapy (pp. 3–34). New York, NY: Springer.

10. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271
11. Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. Journal of Adolescent Research, 2(3), 203–222. https:// doi. org / 10. 1177/ 07435 54887 23003
12. Kassambara, A. (2023). Rstatix: Pipe-friendly framework for basic statistical tests. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.ggpubr
13. Kassambara, A. (2025). Ggpubr: 'ggplot2' based publication ready plots. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.rstatix
14. Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), Handbook of identity theory and research (pp. 31–53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2
15. Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York, NY: Oxford University Press.
16. Luyckx, K., Duriez, B., Green, L. M., & Negru-Subțirică, O. (2017). Identity processes and intrinsic and extrinsic goal pursuits: Directionality of effects in college students. Journal of Youth and Adolescence, 46(8), 1758 –1771. https:// doi. org / 10. 10 07/ s1096 4- 016- 0626- 8
17. Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2010). Processes of personal identity formation and evaluation. Journal of Youth and Adolescence, 39(1), 52–68. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9453-5
18. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego- identity status. Journal of Person ality and Social Psychology, 3(5), 551–558. https:// doi. org/ 10. 1037/ h0023281
19. Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. Journal of Research on Adolescence, 21(1), 75–94. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x
20. Negru-Subțirică, O., & Damian, L. E. (2018). The great escape: Linking youth identity development to growing up in post- communist Romania. In N. Lebedeva, R. Dimitrova, & J. Berry (E ds.), Changing values and identities in the post-communist world. S ocieties and political orders in transition (pp. 333–347). Springer International Publishing. https://doi org/10.1007/978-3-319-72616- 8_19
21. Negru-Subțirică, O., Pop, E. I., Luyckx, K., Dezutter, J., & Steger, M. (2016). The meaningful identity: A longitudinal look at the interplay between identity and meaning in life in adolescence. Developmental Psychology, 52(11), 1926–1936. https://doi.org/10.1037/dev00 00176
22. Negru, O., Crocetti, E. (2010). Dimensions of well-being and identity development in Romanian
and Italian emerging adults: A cross-cultural analysis. Psychology & Health, 25, 286. Negru-Subțirică, O., Damian, L. E., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2023). The complex story of educational identity in adolescence: Longitudinal relations with academic achievement and perfectionism. Identity: An International Journal of Theory and Research, 23(2), 150–168. https://doi.org/10.1080/15283488.2022.2068144
23. R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/
24. Reber, R. (2019). Making school meaningful: Linking psychology of education to meaning in life. Educational Review, 71(4), 445–465. https://doi. org/10.1080/00131911.2018.1428177
25. Schwartz, S., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., & Meeus, W. (2012). Characterizing the self-system over time in adolescence: Internal structure and

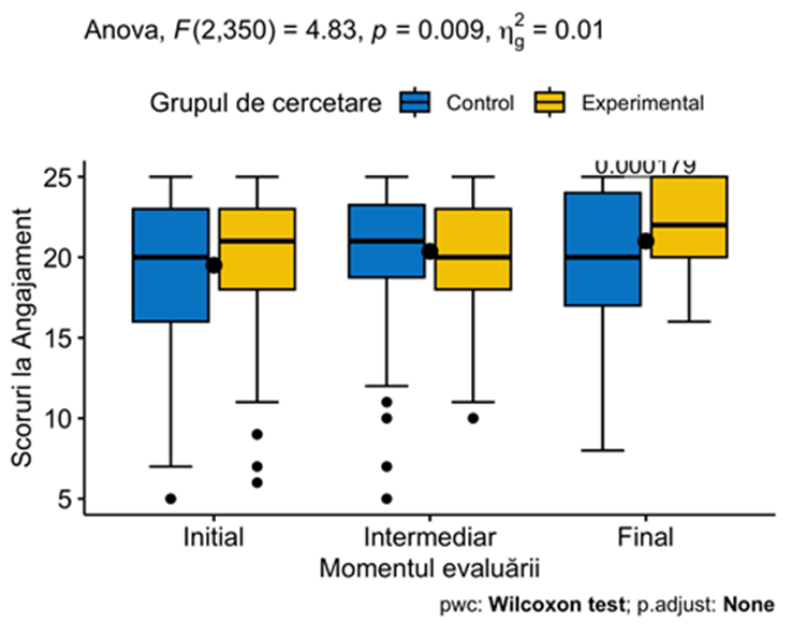
associations with internalizing symptoms. Journal of Youth and Adolescence, 41, 1208-1225. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9751-1
26. Super, D. E. (1980). A lifespan, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 16(3), 282–298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1
27. Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. Educational Psychology Review, 31, 35–63. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3
28. Wickham, H. (2016). ggplot2: Elegant graphics for data analysis. Springer-Verlag New York. https://ggplot2.tidyverse.org
29. Wickham, H., Francois, R., Henry, L., Muller, K., & Vaughan, D. (2023). Dplyr: A grammar of data manipulation. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.dplyr
30. Zhu, H. (2024). kableExtra: Construct complex table with 'kable' and pipe syntax. https://doi.org/10.32614/CRAN.package.kableExtra

ANEXĂ

Tabelul 1 Inventarul statistic de bază în funcție de momentul evaluării și grup pentru comparații multiple

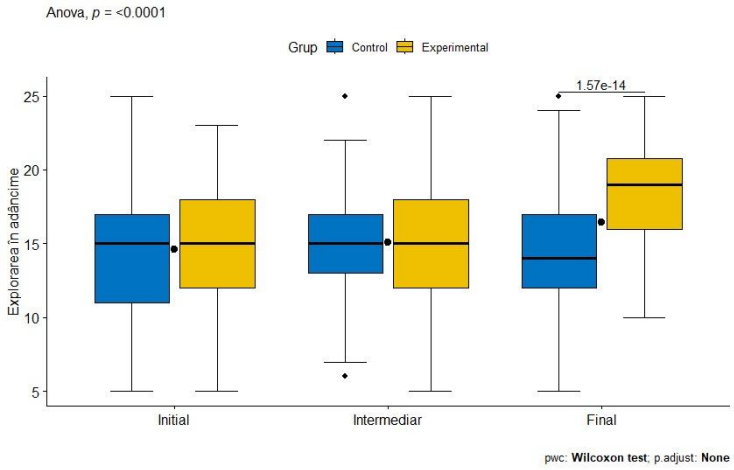
Moment	Grup	Variabila	N	Min	Max	Mediana	IQR	Media	SD
Initial	Control	Angajament	117	5	25	20	7.0	18.80	5.16
Initial	Control	Explorare	117	5	25	15	6.0	14.19	4.34
Initial	Control	Reconsiderare	117	3	15	6	6.0	7.08	3.60
Intermediar	Control	Angajament	108	5	25	21	4.5	20.36	4.21
Intermediar	Control	Explorare	108	6	25	15	4.0	15.13	3.81
Intermediar	Control	Reconsiderare	108	3	15	7	6.0	7.85	3.74
Final	Control	Angajament	105	8	25	20	7.0	19.83	4.38
Final	Control	Explorare	105	5	25	14	5.0	14.12	4.41
Final	Control	Reconsiderare	105	3	15	7	5.0	7.64	3.26
Initial	Experimental	Angajament	133	6	25	21	5.0	20.12	3.94
Initial	Experimental	Explorare	133	5	23	15	6.0	14.98	4.13
Initial	Experimental	Reconsiderare	133	3	15	5	5.0	6.08	3.09
Intermediar	Experimental	Angajament	117	10	25	20	5.0	20.37	3.39
Intermediar	Experimental	Explorare	117	5	25	15	6.0	14.99	4.24
Intermediar	Experimental	Reconsiderare	117	3	15	5	5.0	5.97	3.06
Final	Experimental	Angajament	120	16	25	22	5.0	22.04	2.54
Final	Experimental	Explorare	120	10	25	19	5.0	18.56	2.97
Final	Experimental	Reconsiderare	120	3	15	5	2.0	5.59	2.86

Figura 1. Efectul principal simplu la fiecare moment al evaluării asupra Angajamentului - Comparații multiple



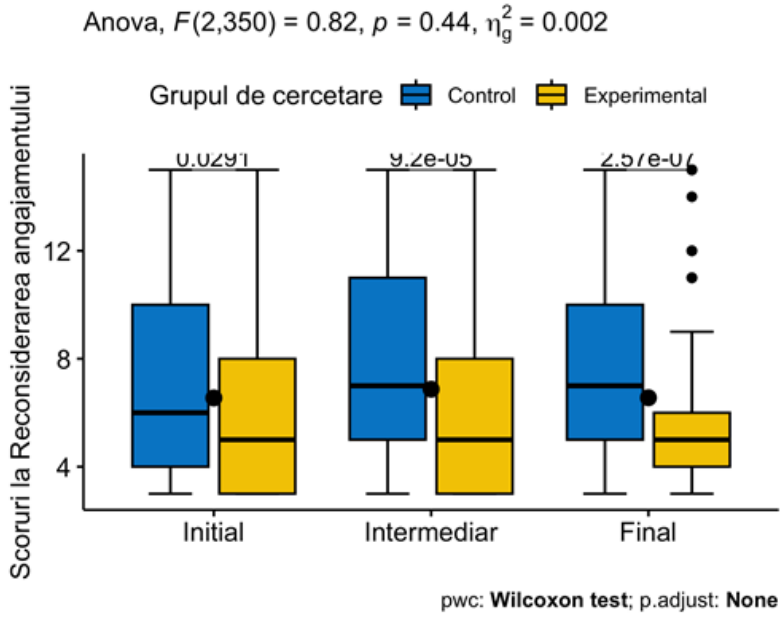
Efectele asupra explorării în adâncime

Figura 2. Efectul principal simplu la fiecare moment al evaluării asupra Explorarării în adâncime - Comparații multiple



Efectele asupra reconsiderării angajamentului

Figura 3. Efectul principal simplu la fiecare moment al evaluării asupra Reconsiderării angajamentului - Comparații multiple



THE ETHICS OF CARE AND SOLICITUDE: CONTRIBUTIONS TO A RELATIONAL ANTHROPOLOGY OF RESPONSIBILITY

Gorzo Palaga
PhD Student, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: *This article explores the dialogue between the ethics of care and Paul Ricœur's philosophy of solicitude, aiming to outline a relational anthropology of responsibility with special attention to its pedagogical implications. It argues that contemporary ethics must move beyond the modern paradigm of the autonomous subject by recognizing vulnerability and interdependence as constitutive dimensions of human existence. Through the contributions of key thinkers in care ethics—such as Gilligan, Noddings, Tronto, and Kittay—the study shows how moral life is grounded in relational practices of attention, responsiveness, and care. This perspective is further deepened through Ricœur's hermeneutics of the self, particularly his concept of solicitude, which articulates a reciprocal relation between self-esteem and care for the other. The article concludes that solicitude provides a philosophical mediation between vulnerability and autonomy, allowing for a coherent integration of care ethics into a broader theory of moral responsibility, social justice, and pedagogical practice.*

Keywords: *care ethics; vulnerability; solicitude; pedagogy; relational anthropology.*

În ultimele decenii, etica a fost provocată să își reconsidere propriile fundamente și perspective. Dacă modernitatea a privilegiat imaginea unui subiect sigur pe el, autonom, rațional și capabil să își determine în mod independent acțiunile, experiențele contemporane ale fragilității umane au făcut tot mai dificilă susținerea unei astfel de imagini ca reprezentare suficientă a condiției umane. Boala, dependența, migrația, excluziunea socială, dar și experiențele obișnuite ale îngrijirii copiilor, ale însoțirii persoanelor vârstnice sau ale solidarității cotidiene dezvăluie faptul că existența umană este traversată de relații de reciprocitate și, uneori, de dependență care nu pot fi reduse la simple accidente ale vieții.

În acest context s-a dezvoltat ceea ce literatura contemporană numește *etica grijii*[1], una dintre cele mai semnificative contribuții ale filosofiei feministe la reconfigurarea reflecției morale contemporane. Apărută inițial ca o critică a teoriilor dezvoltării morale și a modelelor etice centrate exclusiv pe autonomie și justiție, etica grijii a pus în lumină dimensiuni ale existenței umane adesea lăsate pe margine de tradiția filosofică: vulnerabilitatea, inter-dependența, responsabilitatea relațională și atenția față de persoana concretă.

Importanța acestei perspective depășește însă cadrul dezbaterilor feministe din care s-a născut. În centrul reflecției sale se află o întrebare profund antropologică: ce înseamnă să fii persoană? Mai precis, este persoana umană o realitate care există mai întâi în sine și intră ulterior în relații cu ceilalți sau, dimpotrivă, relația constituie însăși condiția posibilității identității personale? Această întrebare traversează nu doar *etica grijii*, ci și una dintre direcțiile majore ale filosofiei contemporane, preocupată de depășirea paradigmei individualiste a subiectului. Din această perspectivă, dialogul cu gândirea lui Paul Ricœur apare deosebit de fertil. Deși Ricœur nu poate fi considerat un autor al eticii grijii, reflecția sa asupra identității personale, a alterității și a *solicitudinii* oferă resurse conceptuale importante pentru aprofundarea intuițiilor dezvoltate de această orientare. În lucrarea *Sinele ca un altul*[2], Ricœur propune o înțelegere a persoanei care depășește opoziția dintre autonomie și dependență. Identitatea nu este concepută ca o substanță închisă în sine, ci ca o realitate care se constituie

[1] Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, p. 30.
[2] Paul Ricœur, *Sinele ca un altul*, trad. Alina-Daniela Marinescu și Paul Marinescu, București, Editura Spandugino, 2016.

în și prin relația cu celălalt. În acest context, conceptul de *solicitudine* desemnează o formă de reciprocitate în care stima de sine și grija pentru celălalt se susțin reciproc, fără a se anula.

Pornind de la această perspectivă, studiul de față își propune să analizeze etica grijii dincolo de dimensiunea sa istorică sau feministă și să evidențieze relevanța sa pentru configurarea unei antropologii relaționale a responsabilității. Ipoteza care va ghida demersul nostru este aceea că etica grijii redescoperă vulnerabilitatea ca trăsătură ontologică a condiției umane, în timp ce conceptul Ricœurian de *solicitudine* oferă limbajul filosofic necesar pentru înțelegerea acestei vulnerabilități ca spațiu al reciprocității, al recunoașterii și al responsabilității.

În cele ce urmează vom analiza mai întâi geneza eticii grijii și critica sa la adresa paradigmei autonomiei, pentru a evidenția apoi rolul vulnerabilității și al inter-dependenței din perspectiva unei noi antropologii morale. Într-un al doilea moment, reflecția va fi pusă în dialog cu filosofia lui Paul Ricœur, urmărind modul în care noțiunea de *solicitudine* poate contribui la fundamentarea unei etici a responsabilității capabile să răspundă provocărilor contemporane.

1. Geneza eticii grijii: mai mult decât o critică a paradigmei autonomiei

Etica grijii este adesea prezentată ca una dintre contribuțiile majore ale filosofiei feministe la reflecția morală contemporană. O asemenea caracterizare este corectă din punct de vedere istoric, dar insuficientă din punct de vedere filosofic. Reducerea eticii grijii la contextul său de apariție riscă să ascundă una dintre intuițiile sale fundamentale: aceea că relația cu celălalt nu constituie doar un domeniu particular al vieții morale, ci o dimensiune constitutivă a existenței umane înseși.

În forma sa inițială, etica grijii s-a dezvoltat ca reacție la teoriile dominante ale dezvoltării morale, în special la modelul elaborat de Lawrence Kohlberg[3]. Acesta descrie maturitatea morală ca progresie către forme tot mai complexe de raționament bazate pe universalitate, imparțialitate și aplicarea unor principii abstracte. Deși contribuția lui Kohlberg a avut meritul de a evidenția dimensiunea cognitivă a judecății morale, modelul său presupune o anumită imagine a subiectului: un individ autonom, capabil să se distanțeze de situațiile concrete pentru a decide în conformitate cu reguli universale.

Critica formulată de Carol Gilligan nu vizează doar metodologia cercetărilor lui Kohlberg, ci însăși antropologia implicită care susține acest model. În lucrarea *In a Different Voice*[4], Gilligan observă că experiențele morale ale multor persoane nu se organizează în jurul conflictului dintre drepturi și reguli, ci în jurul responsabilității față de relații și al preocupării pentru consecințele concrete ale acțiunilor asupra celorlalți. Originalitatea demersului său constă în faptul că nu interpretează această diferență ca pe o insuficiență morală, ci ca pe expresia unei alte logici etice. În timp ce paradigma justiției pornește de la întrebarea „ce este drept?", etica grijii pornește adesea de la întrebarea „cum pot răspunde responsabil unei persoane concrete aflate în fața mea?". În acest punct se produce o deplasare semnificativă a accentului filosofic. Problema centrală nu mai este doar formularea unor principii universal valabile, ci înțelegerea modului în care ființele umane își asumă responsabilitatea în interiorul relațiilor care le constituie existența. Moralitatea nu mai apare exclusiv ca exercițiu al raționalității abstracte, ci și ca răspuns concret la fragilitatea și vulnerabilitatea celuilalt și are de a face cu conștiința proprie.

Această intuiție va fi dezvoltată ulterior de Nel Noddings[5], care oferă una dintre primele formulări sistematice ale eticii grijii. Pentru Noddings, experiența originară a moralității nu este

[3] Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral Development. Volume I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper & Row, 1981.
[4]Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
[5] Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press, 1984.

confruntarea cu o normă, ci întâlnirea cu o persoană care solicită atenție și răspuns. Relația de grijă devine astfel matricea fundamentală a vieții morale. Perspectiva sa este deosebit de importantă deoarece mută centrul reflecției etice de la acțiune la relație. În tradiția morală modernă, accentul a fost pus în principal pe evaluarea acțiunilor și a intențiilor. În etica grijii, atenția se deplasează către calitatea relației dintre persoane. A acționa moral nu înseamnă doar a respecta o regulă, ci a cultiva o formă de prezență și responsabilitate față de celălalt. Această schimbare de perspectivă nu trebuie interpretată ca o respingere a valorii principiilor morale. Mai degrabă, ea exprimă convingerea că principiile nu pot epuiza complexitatea experienței etice. Viața umană se desfășoară în contexte concrete, marcate de istorii personale, dependențe reciproce și situații care nu pot fi reduse la aplicarea mecanică a unei reguli generale.

În acest sens, etica grijii aduce în atenția filosofiei morale o dimensiune adesea neglijată de tradiția modernă: caracterul relațional al existenței umane. Dacă subiectul autonom a constituit figura dominantă a modernității, etica grijii propune o imagine diferită, aceea a unei persoane care se dezvoltă și se înțelege pe sine în interiorul unor relații de inter-dependență. Această schimbare este mai profundă decât pare la prima vedere. Ea nu privește doar modul de rezolvare a dilemelor morale, ci însăși înțelegerea condiției umane. În locul individului auto-suficient apare persoana vulnerabilă; în locul independenței absolute apare reciprocitatea; în locul auto-suficienței apare conștiința faptului că identitatea se formează prin relații de recunoaștere și grijă. Tocmai aici etica grijii depășește statutul unei simple teorii morale și începe să contureze o veritabilă antropologie. Întrebarea nu mai este doar cum trebuie să acționăm, ci cine suntem. Iar răspunsul care începe să se profileze este acela că ființa umană nu este o monadă izolată, ci o ființă constitutiv relațională.

În această lumină, critica paradigmei autonomiei nu trebuie înțeleasă ca o negare a autonomiei însăși. Etica grijii nu urmărește înlocuirea autonomiei cu dependența, ci depășirea unei opoziții artificiale între cele două. Ea sugerează că autonomia nu este punctul de plecare al existenței umane, ci rezultatul unor procese de recunoaștere, sprijin și formare care se desfășoară întotdeauna în relație cu ceilalți. Această perspectivă este integrativă, am putea spune.

Această perspectivă deschide drumul către o reevaluare a vulnerabilității și a inter-dependenței, categorii care vor deveni centrale în dezvoltările ulterioare ale eticii grijii. Mai mult decât simple caracteristici ale unor situații particulare, ele vor fi înțelese ca elemente constitutive ale condiției umane și ca puncte de plecare pentru o nouă înțelegere a responsabilității.

2. Vulnerabilitatea și inter-dependența: re-descoperirea condiției umane

Dacă prima etapă a dezvoltării eticii grijii a constat în critica unei concepții excesiv de abstracte asupra subiectului moral, etapa următoare a reprezentat o aprofundare a fundamentelor antropologice ale acestei critici. În centrul reflecției nu se mai află doar problema modului în care oamenii iau decizii morale, ci întrebarea mai radicală privind condiția umană însăși. Ce anume caracterizează existența umană? Care este experiența originară din care se naște responsabilitatea?

Răspunsul propus de numeroși autori asociați eticii grijii poate fi sintetizat în două concepte fundamentale: vulnerabilitatea și inter-dependența. Acestea nu sunt înțelese ca situații excepționale ale existenței, ci ca trăsături constitutive ale vieții umane. Din această perspectivă, omul nu este mai întâi autonom și doar accidental dependent, ci este o ființă care își construiește autonomia în interiorul unor relații de dependență reciprocă. O asemenea afirmație reprezintă o provocare directă pentru una dintre presupozițiile fundamentale ale modernității. De la contractualismul modern până la numeroase teorii contemporane ale justiției, reflecția filosofică a pornit adesea de la imaginea unor indivizi independenți care intră ulterior în relații

sociale. Etica grijii inversează această perspectivă: relația nu este rezultatul autonomiei, ci condiția posibilității ei.

În acest sens, contribuția lui Joan Tronto este deosebit de importantă. În lucrarea *Moral Boundaries*[6], aceasta critică separarea tradițională dintre sfera privată și cea publică și arată că activitățile de îngrijire au fost adesea marginalizate tocmai pentru că au fost asociate cu spațiul domestic și cu experiența feminină. Tronto propune o redefinire a grijii ca activitate fundamentală pentru menținerea, continuarea și repararea lumii în care trăim. O asemenea definiție extinde considerabil sensul conceptului și îl transformă într-o categorie antropologică și politică. În această perspectivă, grija nu mai desemnează doar un sentiment sau o virtute individuală. Ea devine expresia unei structuri profunde a vieții umane, care presupune atenție, responsabilitate și răspuns la nevoile celuilalt. Faptul că oamenii au nevoie unii de alții nu este un semn de slăbiciune, ci o caracteristică fundamentală a existenței lor.

Această idee este dezvoltată și mai radical de Eva Feder Kittay[7]. Pornind de la experiența îngrijirii persoanelor cu dizabilități severe, Kittay arată că teoriile morale construite exclusiv în jurul autonomiei tind să excludă tocmai acele persoane care nu pot fi descrise prin criteriul independenței. Or, dacă demnitatea umană depinde de capacitatea de a fi complet autonom, atunci numeroase experiențe umane fundamentale riscă să fie marginalizate. Kittay propune în schimb conceptul de *dependency work*, insistând asupra faptului că dependența este universală. Fiecare persoană a fost, la începutul vieții, complet dependentă de grija altora; fiecare poate deveni vulnerabilă în urma bolii sau a bătrâneții; fiecare își construiește existența prin intermediul unor rețele de sprijin adesea invizibile. Din această perspectivă, independența absolută apare nu ca normă a condiției umane, ci ca o ficțiune culturală pentru o cultură a neasumării.

O direcție convergentă poate fi identificată și în reflecția lui Martha Nussbaum[8]. Deși nu este asociată în mod direct cu etica grijii, analiza sa asupra fragilității existenței umane oferă un punct de întâlnire semnificativ. În *The Fragility of Goodness*, Nussbaum arată că binele uman este inseparabil de condiția finită și vulnerabilă a persoanei. Viața bună nu poate fi înțeleasă ca auto-suficiență, deoarece ea rămâne permanent expusă evenimentelor, relațiilor și circumstanțelor care depășesc controlul individului. Această reflecție permite o perspectivă nouă. Vulnerabilitatea nu mai este percepută exclusiv ca lipsă sau limită. Ea devine condiția posibilității relației. Numai o ființă vulnerabilă poate fi afectată de prezența celuilalt; numai o ființă vulnerabilă poate primi și oferi grijă; numai o ființă vulnerabilă poate experimenta responsabilitatea.

În acest punct, dialogul cu filosofia contemporană a alterității devine inevitabil. În mod deosebit, reflecția lui Emmanuel Levinas[9] oferă o aprofundare semnificativă a acestei problematici. Pentru Levinas, relația cu celălalt nu este un element secundar al existenței, ci evenimentul originar prin care subiectul este chemat la responsabilitate. Chipul celuilalt apare ca o interpelare etică ce precedă orice alegere și orice construcție teoretică. Deși etica grijii și filosofia lui Levinas provin din contexte diferite, ele împărtășesc o intuiție comună: responsabilitatea nu își are originea în aplicarea unei norme abstracte, ci în întâlnirea cu vulnerabilitatea celuilalt. Moralitatea nu începe cu regula, ci cu răspunsul. Această apropiere permite înțelegerea vulnerabilității ca realitate constitutivă a persoanei. A fi vulnerabil nu înseamnă doar a putea fi rănit; înseamnă și a fi capabil de relație, de recunoaștere și de responsabilitate. Vulnerabilitatea nu este opusul demnității umane, ci una dintre condițiile sale fundamentale. Inter-dependența nu trebuie interpretată ca limitare a libertății. Dimpotrivă, ea constituie mediul în care libertatea poate să apară și să se dezvolte. Niciun individ nu își

[6]Joan Tronto, *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York: Routledge, 1993.
[7] Eva Feder Kittay, *Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency*, New York: Routledge, 1999.
[8] Martha C. Nussbaum, *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
[9] Emmanuel Levinas, *Totalité et Infini*, La Haye: Martinus Nijhoff, 1961.

construiește identitatea în afara relațiilor de recunoaștere, limbaj și grijă care îl preced și îl susțin. Autonomia însăși se dovedește a fi o autonomie relațională.

Se poate spune că etica grijii depășește deja statutul unei teorii morale particulare. Ea începe să contureze o veritabilă antropologie a vulnerabilității și a inter-dependenței. Totuși, rămâne deschisă o întrebare decisivă: cum poate fi gândită relația dintre sine și celălalt astfel încât vulnerabilitatea să nu conducă nici la dizolvarea identității personale, nici la reducerea moralității la particularitatea relațiilor imediate? Tocmai aici dialogul cu filosofia lui Paul Ricœur devine esențial. Conceptul Ricœurian de *solicitudine* permite articularea unei perspective în care vulnerabilitatea și autonomia, dependența și reciprocitatea, grija și justiția pot fi gândite împreună în interiorul unei antropologii a responsabilității.

3. De la vulnerabilitate la reciprocitate: *solicitudinea* în filosofia lui Paul Ricœur

Dacă etica grijii a contribuit la redescoperirea vulnerabilității și a inter-dependenței ca dimensiuni constitutive ale condiției umane, rămâne totuși deschisă întrebarea privind modul în care aceste dimensiuni pot fi integrate într-o înțelegere coerentă a persoanei. O antropologie întemeiată exclusiv pe vulnerabilitate riscă să descrie corect fragilitatea existenței umane, fără a explica suficient capacitatea persoanei de a acționa, de a răspunde și de a se angaja responsabil în lume. În același timp, o antropologie construită exclusiv în jurul autonomiei riscă să ignore tocmai acele relații care fac posibilă constituirea sinelui.

Reflecția lui Paul Ricœur oferă un cadru deosebit de fertil pentru depășirea acestei tensiuni. În centrul demersului său se află încercarea de a gândi persoana dincolo de alternativele reductive care au marcat o parte a filosofiei moderne: autonomie sau dependență, identitate sau alteritate, libertate sau vulnerabilitate. Pentru Ricœur, aceste opoziții nu trebuie eliminate prin alegerea unuia dintre termeni, ci depășite printr-o hermeneutică a relației. În *Sinele ca un altul*, problema identității personale este abordată prin celebra distincție dintre identitatea-*idem* și identitatea-*ipse*[10]. Prima desemnează continuitatea caracteristicilor prin care o persoană poate fi recunoscută în timp și cea de-a doua se referă la capacitatea de a rămâne fidel propriei promisiuni și propriului angajament. Această distincție permite depășirea unei concepții statice asupra sinelui și deschide posibilitatea înțelegerii identității ca proces interpretativ și relațional. Din această perspectivă, sinele nu se constituie prin retragere în sine, ci printr-un parcurs de mediere care implică limbajul, acțiunea, narațiunea și întâlnirea cu celălalt. Formula care dă titlul lucrării – *sinele ca un altul* – exprimă tocmai această idee fundamentală: alteritatea nu este exterioară identității, ci face parte din structura sa constitutivă.

Această intuiție apropie în mod surprinzător filosofia lui Ricœur de preocupările eticii grijii. Dacă Gilligan și Noddings au insistat asupra faptului că persoana se dezvoltă în interiorul relațiilor, Ricœur oferă limbajul filosofic prin care această afirmație poate fi aprofundată. Relația cu celălalt nu este doar contextul dezvoltării morale; ea aparține însăși structurii sinelui. În acest cadru apare conceptul de *solicitudine*, una dintre noțiunile centrale ale eticii Ricœuriene. Solicitudinea desemnează forma relației prin care stima de sine se deschide către celălalt și se realizează împreună cu acesta. Ea nu este simplă compasiune și nici simplă benevolență. Mai degrabă, reprezintă expresia unei reciprocități fundamentale care unește afirmarea de sine și grija pentru celălalt.

Ricœur formulează această idee într-un pasaj devenit emblematic, atunci când definește intenția etică drept aspirația către „viața bună, împreună cu și pentru ceilalți, în instituții juste”[11].

Această sintagmă concentrează întreaga arhitectură a eticii sale. Viața bună trimite la dimensiunea teleologică a existenței; expresia „împreună cu și pentru ceilalți” introduce relația de reciprocitate; iar referirea la instituțiile juste deschide perspectiva socială și politică a

[10] Paul Ricœur, Sinele ca un altul, op. cit., pp. 140–168.
[11] Paul Ricœur, op. cit., p. 202.

eticului. Deosebit de important este faptul că *solicitudinea* nu anulează stima de sine. În numeroase tradiții morale, relația cu celălalt a fost interpretată fie ca limitare a libertății individuale, fie ca sacrificare a interesului propriu. Ricœur refuză această alternativă. Pentru el, grija față de celălalt nu este opusă stimei de sine, ci este condiția aprofundării ei. Nu există autentică afirmare de sine fără recunoașterea celuilalt, după cum nu există autentică grijă pentru celălalt fără o minimă afirmare a propriei valori.

În acest sens, *solicitudinea* poate fi înțeleasă ca depășire a opoziției dintre autonomie și dependență. Ea presupune recunoașterea vulnerabilității comune care unește persoanele fără a le dizolva identitatea. Relația nu absoarbe sinele, iar autonomia nu exclude deschiderea către celălalt. Dimpotrivă, fiecare dintre aceste dimensiuni se constituie prin medierea celeilalte. Această perspectivă este deosebit de relevantă pentru dialogul cu etica grijii. Una dintre criticile formulate adesea la adresa acesteia privește dificultatea de a depăși cadrul relațiilor particulare. Dacă moralitatea este definită exclusiv prin relații concrete de îngrijire, apare întrebarea cum poate fi justificată responsabilitatea față de persoane aflate dincolo de cercul proximității imediate. Ricœur răspunde indirect acestei provocări prin articularea raportului dintre solicitudine și justiție.

Pentru el, relația inter-personală și instituția nu reprezintă două niveluri separate ale vieții morale. Justiția apare ca extindere a exigenței etice dincolo de relațiile de proximitate. Dacă solicitudinea privește persoana concretă aflată în fața mea, justiția privește pe fiecare altul, inclusiv pe cel pe care nu îl cunosc. Astfel, universalitatea nu este opusă relației, ci se dezvoltă pornind de la aceasta.

În această lumină, contribuția lui Ricœur la dialogul cu etica grijii devine evidentă. El nu înlocuiește grija cu justiția și nici relația cu norma. Mai degrabă, arată că grija și justiția trebuie gândite împreună, în interiorul unei antropologii a reciprocității. Vulnerabilitatea nu conduce la dizolvarea autonomiei, iar autonomia nu justifică ignorarea vulnerabilității. Prin urmare, conceptul de *solicitudine* poate fi interpretat ca un punct de întâlnire între etica grijii și hermeneutica contemporană a subiectului. El permite trecerea de la simpla constatare a inter-dependenței umane la înțelegerea acesteia ca spațiu al recunoașterii reciproce și al responsabilității. Dacă etica grijii re-descoperă vulnerabilitatea ca adevăr fundamental al condiției umane, Ricœur oferă limbajul filosofic prin care această vulnerabilitate poate fi transformată într-o categorie centrală a unei antropologii relaționale.

4. *Solicitudinea* ca aprofundare hermeneutică a eticii grijii

Analiza realizată până în acest punct a evidențiat existența unor afinități semnificative între etica grijii și filosofia lui Paul Ricœur. Totuși, relația dintre cele două perspective nu poate fi redusă la o simplă convergență tematică. Miza filosofică este mai profundă. Dacă etica grijii a contribuit la redescoperirea vulnerabilității și a inter-dependenței ca dimensiuni constitutive ale existenței umane, filosofia Ricœuriană permite integrarea acestor intuiții într-o reflecție mai amplă asupra identității, recunoașterii și responsabilității.

În acest sens, conceptul de *solicitudine* poate fi interpretat nu doar ca o categorie apropiată de grija etică, ci ca o aprofundare hermeneutică a acesteia. Ceea ce etica grijii exprimă în limbajul experienței morale și al relațiilor concrete, Ricœur încearcă să formuleze în termenii unei antropologii filosofice capabile să articuleze relația dintre sine și celălalt fără a sacrifica nici autonomia persoanei, nici caracterul constitutiv al alterității. O primă contribuție a acestei perspective constă în depășirea unei înțelegeri exclusiv descriptive a vulnerabilității. În numeroase formulări ale eticii grijii, vulnerabilitatea apare drept un fapt antropologic fundamental: ființele umane sunt dependente unele de altele și au nevoie de relații de sprijin pentru a se dezvolta și a trăi. Această constatare este esențială, dar nu explică încă pe deplin semnificația filosofică a vulnerabilității.

La Ricœur, vulnerabilitatea nu este doar o caracteristică a condiției umane, ci una dintre căile prin care persoana descoperă dimensiunea etică a existenței sale. Experiența fragilității proprii și a fragilității celuilalt face posibilă apariția solicitudinii. Nu este vorba despre o simplă reacție emoțională, ci despre recunoașterea faptului că existența umană este marcată de o reciprocitate originară a vulnerabilității. Din această perspectivă, grija nu apare exclusiv ca răspuns la nevoile celuilalt, ci ca expresie a unei conștiințe care înțelege că sinele și celălalt participă la aceeași condiție umană. Vulnerabilitatea devine astfel nu doar motivul grijii, ci și fundamentul reciprocității.

O a doua contribuție privește problema identității personale. Etica grijii a insistat pe bună dreptate asupra caracterului relațional al existenței umane. Cu toate acestea, anumite interpretări au fost criticate pentru riscul de a dilua excesiv individualitatea în rețeaua relațiilor. Dacă persoana este definită exclusiv prin relațiile sale, cum mai poate fi înțeleasă unicitatea sa? Hermeneutica Ricœuriană oferă aici un răspuns deosebit de fecund. Identitatea personală nu este nici substanță imuabilă, nici simplu efect al relațiilor sociale. Ea este o identitate narativă, construită prin interpretarea experiențelor și prin integrarea alterității în propria poveste de viață. Persoana devine ea însăși tocmai prin întâlnirea cu ceea ce nu este ea însăși. Această perspectivă permite depășirea unei false alternative care a marcat adesea dezbaterile contemporane: fie autonomia individului, fie primatul relației. Pentru Ricœur, autonomia autentică nu poate fi concepută în afara proceselor de recunoaștere reciprocă. Cu alte cuvinte, persoana nu devine autonomă în ciuda relațiilor sale, ci prin intermediul acestora. *Solicitudinea* poate fi înțeleasă ca o formă de mediere între autonomia modernă și vulnerabilitatea evidențiată de etica grijii. Ea exprimă capacitatea persoanei de a se afirma pe sine fără a transforma această afirmare într-o închidere față de celălalt. În același timp, permite asumarea responsabilității față de celălalt fără a conduce la anularea propriei identități.

O a treia contribuție privește raportul dintre relația inter-personală și dimensiunea instituțională a eticii. Una dintre provocările recurente adresate eticii grijii este aceea a extinderii sale dincolo de cercul proximității. Dacă grija se naște în relațiile concrete dintre persoane, cum poate ea fundamenta exigențe de justiție socială și responsabilitate politică? Ricœur oferă un răspuns important prin integrarea solicitudinii în cadrul mai larg al instituțiilor juste. Formula sa privind „viața bună, împreună cu și pentru ceilalți, în instituții juste" exprimă tocmai necesitatea articulării dintre relația de proximitate și ordinea socială. *Solicitudinea* nu se opune justiției, ci îi oferă fundamentul uman. În lipsa acestei dimensiuni relaționale, instituțiile riscă să devină mecanisme impersonale incapabile să recunoască singularitatea persoanelor. Din această perspectivă, cultura grijii nu poate fi redusă la sfera afectivă sau privată. Ea implică transformarea modului în care sunt gândite instituțiile educaționale, sociale și politice. O instituție justă nu este doar aceea care distribuie corect resursele, ci și aceea care recunoaște vulnerabilitatea persoanelor și creează condiții pentru dezvoltarea relațiilor de responsabilitate reciprocă.

În lumina acestor considerații, poate fi formulată ipoteza centrală a prezentului studiu: *solicitudinea* Ricœuriană reprezintă una dintre cele mai consistente încercări de fundamentare filosofică a intuițiilor dezvoltate de etica grijii. Ea permite depășirea opoziției dintre autonomie și dependență, dintre particularitate și universalitate, dintre relația inter-personală și justiția instituțională. Mai mult decât atât, *solicitudinea* oferă posibilitatea unei reinterpretări a persoanei umane ca ființă constitutiv relațională. Nu relația este adăugată ulterior unei identități deja constituite, ci identitatea însăși se formează prin procese de recunoaștere, reciprocitate și responsabilitate. În această perspectivă, grija nu mai apare ca o virtute printre altele, ci ca expresia unei structuri fundamentale a existenței umane.

Astfel, dialogul dintre etica grijii și filosofia lui Ricœur conduce către conturarea unei antropologii relaționale a responsabilității. O asemenea antropologie nu pornește de la individul

auto-suficient și nici de la dizolvarea persoanei în relații impersonale, ci de la experiența unei reciprocități originare care face posibilă atât afirmarea sinelui, cât și deschiderea către celălalt.

5. Cultura grijii și provocarea educației: spre o pedagogie a responsabilității și a recunoașterii

Dacă reflecția asupra grijii și a *solicitudinii* conduce către o antropologie relațională a responsabilității, atunci una dintre consecințele sale cele mai importante privește domeniul educației. În fond, educația reprezintă unul dintre spațiile privilegiate în care vulnerabilitatea, dependența și posibilitatea dezvoltării umane se manifestă în mod concret. A educa înseamnă a intra într-o relație cu o persoană aflată într-un proces de devenire, asumând responsabilitatea de a crea condițiile necesare pentru dezvoltarea libertății sale. În ultimele decenii, discursul educațional a fost influențat puternic de paradigma competențelor, de imperativele eficienței și de exigențele performanței. Aceste dimensiuni sunt, fără îndoială, importante. Totuși, atunci când devin criterii exclusive de evaluare a actului educativ, există riscul reducerii educației la o funcție tehnică de transmitere a cunoștințelor și de dezvoltare a unor abilități măsurabile. Într-o asemenea perspectivă, persoana elevului poate deveni secundară în raport cu rezultatele pe care le produce.

Etica grijii invită la o reconsiderare a acestei tendințe. Ea reamintește faptul că educația este, înainte de toate, o relație umană. Învățarea nu se desfășoară într-un spațiu neutru, ci în interiorul unor relații de încredere, recunoaștere și responsabilitate. Din acest motiv, procesul educativ nu poate fi redus la transferul de informații; el presupune întotdeauna o formă de însoțire a persoanei în devenirea sa. În acest punct, reflecția lui Nel Noddings rămâne deosebit de actuală. Pentru aceasta, relația educațională autentică este întemeiată pe grijă, înțeleasă nu ca sentimentalism pedagogic, ci ca atenție reală față de persoana elevului[12]. Profesorul nu este doar un furnizor de cunoștințe, ci o prezență care recunoaște unicitatea fiecărui elev și răspunde nevoilor sale de dezvoltare.

Totuși, perspectiva Ricœuriană permite aprofundarea acestei intuiții. Dacă educația este analizată prin prisma conceptului de *solicitudine*, relația pedagogică poate fi înțeleasă ca o formă particulară a recunoașterii reciproce. Profesorul îl întâlnește pe elev nu ca pe un simplu beneficiar al unui serviciu educațional, ci ca pe o persoană capabilă să devină autor al propriei sale istorii de viață. În același timp, elevul nu este un receptor pasiv, ci un interlocutor care participă activ la construirea sensului. Această perspectivă este consonantă cu antropologia hermeneutică a lui Ricœur. Dacă identitatea personală este o identitate narativă, atunci educația poate fi înțeleasă ca unul dintre spațiile în care persoana învață să interpreteze propria experiență și să își construiască propria poveste. Rolul educatorului nu este acela de a furniza un sens gata elaborat, ci de a facilita procesele prin care elevul devine capabil să își asume propria devenire.

În această lumină, grija pedagogică nu reprezintă o dimensiune secundară a educației, ci una dintre condițiile sale fundamentale. Fără experiența recunoașterii, învățarea riscă să rămână un proces exterior persoanei. În schimb, atunci când elevul se simte recunoscut în demnitatea și unicitatea sa, actul educativ devine spațiu al formării autentice. Această idee capătă o relevanță deosebită într-un context cultural marcat de individualism și competiție. Cultura performanței riscă să transforme relațiile educaționale în raporturi predominant evaluative, în care valoarea persoanei este asociată exclusiv cu rezultatele sale. Etica grijii și filosofia solicitudinii oferă o perspectivă alternativă, în care valoarea persoanei precedă performanța și constituie condiția posibilității dezvoltării acesteia.

[12] Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press, 1984, pp. 169–186.

În același timp, cultura grijii nu poate fi redusă la relația dintre profesor și elev. Ea implică o transformare mai amplă a modului în care sunt concepute instituțiile educaționale. Dacă acceptăm ideea Ricœuriană conform căreia viața bună se realizează „împreună cu și pentru ceilalți, în instituții juste", atunci școala trebuie înțeleasă nu doar ca loc de instruire, ci și ca spațiu de formare a responsabilității și a recunoașterii reciproce. O instituție educațională inspirată de cultura grijii nu este definită exclusiv prin eficiență administrativă sau performanțe academice. Ea este caracterizată și de capacitatea sa de a crea relații care susțin dezvoltarea persoanei, de a acorda atenție celor vulnerabili și de a promova forme autentice de participare și solidaritate. În acest sens, grija dobândește o dimensiune instituțională și comunitară.

Mai mult, într-o lume marcată de fragmentare socială și de dificultăți crescânde în construirea relațiilor semnificative, educația poate deveni unul dintre spațiile privilegiate ale învățării responsabilității față de celălalt. Nu este vorba doar despre transmiterea unor valori morale, ci despre crearea unor experiențe în care elevii învață efectiv să recunoască vulnerabilitatea, să practice reciprocitatea și să participe la construirea binelui comun. În această perspectivă, cultura grijii apare ca expresie pedagogică a unei antropologii relaționale. Ea presupune recunoașterea faptului că devenirea umană nu este un proces solitar, ci unul care se realizează prin relații de sprijin, dialog și responsabilitate. Educația devine astfel nu doar formare intelectuală, ci și inițiere în arta conviețuirii umane. Privită din acest unghi, întâlnirea dintre etica grijii și filosofia lui Ricœur depășește interesul strict teoretic. Ea oferă repere pentru reconfigurarea practicilor educaționale și pentru dezvoltarea unei culturi a responsabilității capabile să răspundă provocărilor contemporane. Într-o epocă în care fragilitatea umană este adesea percepută fie ca obstacol fie ca produs de vânzare, grija și solicitudinea reamintesc faptul că vulnerabilitatea poate deveni spațiul din care se nasc respectul, solidaritatea, recunoașterea și speranța.

BIBLIOGRAPHY:

1. Brugère, Fabienne L'éthique du care. Paris: PUF 2011
2. Engster, Daniel The Heart of Justice: Care Ethics and Political Theory. Oxford: Oxford University Press 2007
3. Gilligan, Carol *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge,* MA: Harvard University Press 1982
4. Greisch, Jean Paul Ricœur. L'itinérance du sens. Grenoble: Millon 2001
5. Held, Virginia *The Ethics of Care: Personal, Political and Global*. Oxford: Oxford University Press 2006
6. Hamington, Maurice Embodied Care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty and Feminist Ethics. Urbana: University of Illinois Press 2004
7. Kittay, Eva Feder Love's Labor: Essays on Women, Equality and Dependency. New York: Routledge 1999
8. Levinas, Emmanuel Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité. La Haye: Martinus Nijhoff 1961
9. Michel, Johann Paul Ricœur. Une philosophie de l'agir humain. Paris: Cerf 2006
10. Noddings, Nel Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley: University of California Press 1984
11. Nussbaum, Martha The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press 1986
12. Ricœur, Paul Sinele ca un altul. Trad. Alina-Daniela Marinescu și Paul Marinescu. București: Editura Spandugino 2016
13. Ruddick, Sara Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace. Boston: Beacon Press 1989.
14. Tronto, Joan Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care. New York: Routledge 1993

FROM CLASSROOM DRILLS TO MISSION BRIEFINGS: SCENARIO-BASED TASKS FOR NAVY STUDENTS PREPARING FOR STANDARD ORAL AND WRITTEN EXAMINATIONS

Gabriela Eftimescu
PhD, Romanian Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constanţa
Laura D. Cizer
Assoc. Prof., PhD, Romanian Naval Academy "Mircea cel Bătrân", Constanţa

Abstract: *In military higher education, foreign language learning is directly connected with operational effectiveness, professional mobility and interoperability. For naval cadets, English is not merely a subject included in the curriculum, but a working instrument through which they receive instructions, report incidents, understand technical documentation, interact with allied personnel and participate in multinational missions or exercises. Therefore, the preparation of Navy students – who aim to meet the minimum passing requirements of linguistic competence –requires methods that move beyond isolated grammar practice and place language in realistic professional situations.*

The purpose of this paper is to explore the role and potential of scenario-based task learning in English classes for naval students at the Romanian Naval Academy, with particular focus on the development of the functional communicative competence. The paper connects the theoretical principles of task-based language teaching with the needs of military and maritime education, provides a practical classroom demonstration built around a naval incident-reporting scenario, and includes a small-scale before-and-after data interpretation showing how the lesson can support measurable progress in relevant linguistic areas.

Keywords: *scenario-based learning; task-based language teaching; naval English; functional competence; classroom assessment*

1. Introduction

The following teaching principle states that *in the military classroom, language is not learned for display, but for action* constitutes the starting point of this paper. Although knowing grammar rules or lists of vocabulary items is still important, naval cadets need to go beyond this as they are required to use English in real professional situations such as asking for clarification, describing a technical problem, following a briefing, writing a short report, giving instructions, or cooperating with foreign colleagues during a joint exercise.

This practical orientation is especially important for students preparing for professional oral and written examinations is generally associated with functional language use: the ability to understand and produce language for everyday and routine work-related matters, to describe events, to follow and give straightforward instructions and to be generally understood even if the speaker or writer still displays non-native features.

For Navy students, however, the word *functional* must not be interpreted narrowly as cadets should also be able to perform routine communicative duties in a professional maritime and military environment. He or she may have to understand a weather update, request information about a port-entry procedure, report a minor incident, summarise the main points of technical instruction, or take part in a short exchange with allied personnel. In other words, exam-oriented preparation should combine linguistic accuracy with purposeful action.

Therefore, scenario-based task learning is particularly suitable for this objective because it transforms the classroom into a controlled rehearsal space. As such, students are placed in realistic but pedagogically safe situations, where they must use English to solve a problem, complete a mission-oriented task or produce professional output. As a result, the final product may be an oral briefing, a radio-style exchange, a written incident report, a checklist, a short

email or a group decision. In each case, language is practiced as a tool for achieving a communicative purpose.

2. Standard Examinations and the Navy Students

One of the most common standard examinations in the military environment is STANAG 6001, which is the NATO language proficiency scale used for describing, testing and reporting language ability in the four skills: listening, speaking, reading and writing. While educational institutions may design their own syllabi and internal activities, the reference point for military language training remains the functional profile defined by this framework. For teachers, this means that classroom tasks should not only cover grammar and vocabulary but should also prepare learners to perform recognizable military and professional communicative functions.

The Level 2 learner can be described as a functional communicator. As such, learners are expected to manage everyday and routine work-related matters, understand factual accounts, give or follow instructions, describe people, places, events and activities, and communicate well enough to be generally understood. At the same time, Level 2 does not imply full professional fluency. Errors, hesitation and a foreign accent may still be present, and communication may sometimes require repetition or clarification.

This description is useful for the naval classroom because it allows teachers to translate abstract proficiency descriptors into concrete learning outcomes. For example, "can give straightforward instructions" may become *can tell a team how to prepare safety equipment before a drill*. Also, "can produce factual accounts of events" may become *can write a short incident report after a simulated engine-room malfunction*. Finally, "can understand routine work-related matters" may become *can identify the main points in a short safety briefing or weather warning*.

The linguistic training of naval learners also comes with specific strengths and challenges to the English classroom. On the one hand, cadets are familiar with hierarchy, procedures, teamwork, discipline and operational scenarios. These features can increase motivation when tasks reflect their future profession. On the other hand, they may have uneven general English backgrounds, may be anxious about oral performance and may find it difficult to transfer classroom language into spontaneous communication. Thus, a scenario-based approach can address these challenges by providing repeated, structured practice in situations that resemble professional use.

3. Literature Review

The theoretical basis of this paper draws mainly on task-based language teaching, communicative language teaching, needs analysis and performance-oriented assessment.

Task-based language teaching (TBLT) – as developed by Prabhu (1987), Willis (1996), Skehan (1998), Ellis (2003), Nunan (2004), Long (2015) and more recent authors – is based on the idea that learners develop communicative competence when they engage in meaningful activities that require them to understand, negotiate and produce language in order to achieve a goal.

More precisely, Nunan (2004) places tasks at the centre of language teaching because they allow learners to use the target language for purposeful communication rather than for mechanical repetition. Ellis (2003) also emphasizes the importance of meaning-focused language use while acknowledging that attention to form remains necessary. In this sense, TBLT does not exclude grammar teaching, but it integrates grammar into the communicative needs created by a task.

Additionally, Long (2015) connects task-based instruction with real-world needs analysis. This perspective is highly relevant to military and maritime education, where the teacher must first inquire what learners need to do with English in their future professional environment. A

need-based syllabus for naval cadets should, therefore, include tasks such as understanding routine briefings, giving location and movement information, describing malfunctions, reporting incidents, asking for clarification, summarising operational information and writing concise professional messages.

Yet, Skehan (1998) offers another useful perspective through the relationship between fluency, accuracy and complexity. In STANAG Level 2 preparation, the teacher must balance these three dimensions. Students need enough fluency to keep communication moving, enough accuracy to avoid misunderstandings and enough lexical and structural complexity to describe routine professional situations. Scenario-based tasks can help maintain this balance because they provide communicative pressure while also allowing the teacher to select target forms and vocabulary.

Finally, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), especially in its Companion Volume, supports an action-oriented view of language learning, in which learners are seen as social agents who perform tasks in specific contexts. Although CEFR and STANAG 6001 are different frameworks and should not be treated as interchangeable, both encourage teachers to connect language learning with communicative purpose, context and performance.

For students, the maritime dimension adds further relevance. The International Maritime Organization's Standard Marine Communication Phrases (SMCP) were created to reduce language-related misunderstandings at sea and to support safety through clear and standardized communication. Even when cadets are not being trained specifically for SMCP certification, exposure to concise maritime phrasing can help them develop the clarity, brevity and procedural awareness needed in professional communication.

Consequently, the literature suggests that a scenario-based task approach can support learning in at least three ways: by increasing authenticity, by linking language practice to military and maritime functions, and by making assessment more performance-based. This theoretical foundation justifies the use of classroom scenarios as a bridge between general English instruction and functional military language proficiency.

4. Scenario-Based Task Learning Within the English Language Class

Scenario-based task learning may be defined as the use of structured, realistic situations in which learners must use the foreign language to accomplish a meaningful objective. In the naval classroom, a scenario may involve reporting a malfunction, preparing a safety briefing, responding to a weather warning, requesting assistance, giving a watch handover, describing a navigation hazard, or writing a short operational email.

This approach contributes to vocabulary development because lexical items are not taught as isolated lists. Terms such as malfunction, casualties, assistance required, estimated time, course, speed, inspection, damage, restricted area, or safety procedure are introduced inside situations that explain why they are needed. As a result, students are more likely to remember not only the word, but also the communicative context in which the word is useful.

It also contributes to grammar awareness. Routine naval scenarios naturally create the need for particular grammatical structures: past tenses for reporting incidents, modals for obligation and advice, passive forms for technical descriptions, conditionals for contingency planning, and sequencing connectors for organizing events. Grammar is, therefore, presented as a resource for communication, not as an abstract rule disconnected from use.

Scenario-based tasks also strengthen listening and speaking skills. For instance, in a simulated briefing or radio exchange, students must identify key information, ask for repetition, confirm details, report clearly and respond to follow-up questions. These actions are directly relevant to oral proficiency, where learners must maintain simple but effective communication in familiar work-related contexts.

Reading and writing can be integrated as well. A task may begin with short-written instruction, a map extract, a weather report, a safety notice or a simplified technical text. It may end with a written report, checklist, email or log entry. Thus, this integrated sequence helps cadets see that the four language skills are connected in professional practice.

Finally, scenario-based learning can improve motivation. Naval cadets often respond positively when they perceive the classroom activity as relevant to their future identity and responsibilities. When the teacher says, "You are the officer of the watch and you must brief the team," students are no longer completing a textbook task but rather rehearsing a communicative role that resembles their professional world.

5. Charting Classroom Progress in STANAG 2-Oriented Skills

In order to make all of the above more directly relevant to the argument, a general estimated-impact diagram was devised as an introductory illustration based on a small-scale classroom observation model: one chart showing the initial diagnostic results and another showing the results after the scenario-based lesson was included in the English class sequence. However, it does not show whether students actually performed better after a specific lesson.

At the same time, the pie charts should not be interpreted as official STANAG 6001 scores. They are classroom assessment indicators designed to monitor progress in six areas that are particularly important for a minimum Level 2 functional profile: briefing/listening comprehension, naval vocabulary, grammar accuracy, oral reporting and interaction, written report organization, and task completion with message clarity.

The same checklist was used before and after the lesson. Each of the 18 students was assessed against the six criteria, which produced 108 possible criterion observations in each phase. Successful observation meant that the student performed the criterion at a basic functional level: the message was understandable, relevant to the task and sufficiently organized for a routine professional situation.

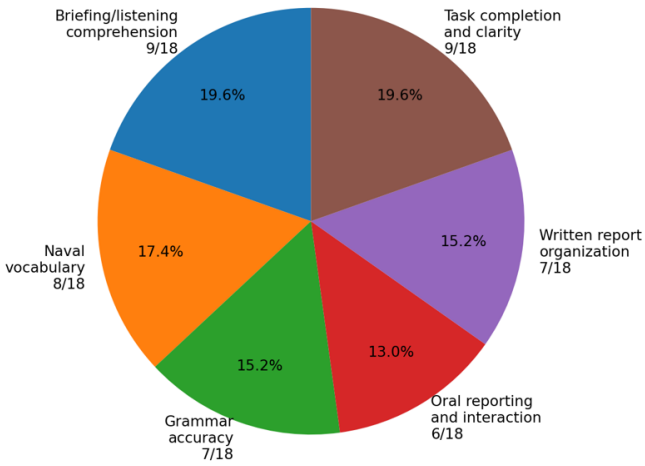


Figure 1. Initial Distribution of Level 2-Aligned Successful Performances by Linguistic Area and Criterion

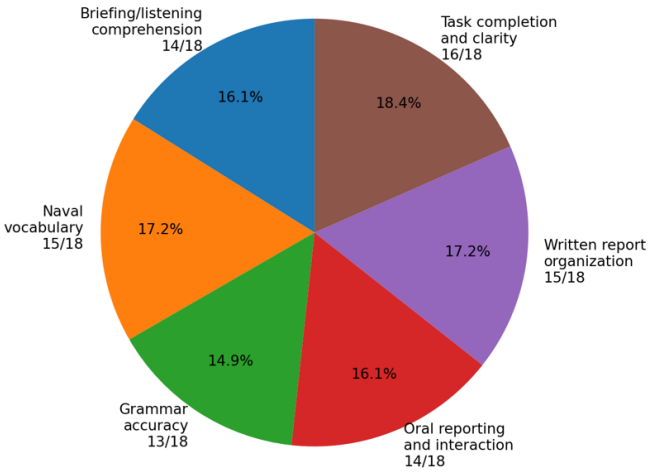


Figure 2. Post-Lesson Distribution of Level 2-Aligned Successful Performances by Linguistic Area and Criterion

6. Practical Demonstration

The following classroom demonstration was designed for naval cadets with intermediate English proficiency who are preparing to obtain minimum requirements for a functional level of English language competence. The lesson lasted 90 minutes and was included as a pilot scenario-based module in the English class sequence. The objective was to help students understand, discuss and report a routine naval incident in clear functional English.

The scenario was realistic but controlled. A Romanian training vessel was participating in a multinational exercise. During routine operations, a minor engine-room malfunction was reported. The vessel reduced speed temporarily, informed the exercise coordinator and prepared a short-written incident report. Students had to understand the situation, identify relevant information, ask for clarification, prepare an oral update and complete a short-written report.

Stage 1: Operational Warm-up and Role Allocation (10 minutes). The teacher introduced the situation without giving all details. Students were asked to predict what information would be necessary in an incident report: time, position, problem, immediate action, current status, assistance required and next update. Roles were then assigned: officer of the watch, engineering officer, communications officer and exercise coordinator. This stage activated prior knowledge and created a professional purpose for the lesson.

Stage 2: Listening and Reading Input (20 minutes). Students listened to a short-simulated briefing and received a one-page written note containing essential information about malfunctions. The first listening focused on general understanding, while the second listening of the same recording required students to complete a checklist. They then compared answers in pairs and identified missing details: What happened? When did it happen? Where did it happen? What action was taken? What information had to be sent to the coordinator? This stage developed listening for gist and detail, as well as reading for relevant information.

Stage 3: Language Focus (20 minutes). The teacher drew attention to functional phrases and grammar structures that students needed in order to complete the task. Examples included: “We have experienced a minor malfunction,” “The problem was detected at 0935,” “Speed has been reduced,” “No assistance is required at this time,” “Please confirm receipt,” and “We will provide an update in ten minutes.” The grammar focus included past simple and present perfect for reporting events, passive forms for technical information and modals for instructions or necessity. Instead of presenting grammar in isolation, the teacher connected each form with a reporting function.

Stage 4: Mission Task and Interaction (25 minutes). Students worked in groups and reconstructed the incident through role-play. The officer of the watch asked the engineering

officer for details. The communications officer prepared a short message. The exercise coordinator asked for clarification. Students had to use standard phrases for confirming, requesting repetition and checking understanding. The final oral output was a one-minute briefing delivered by each group. The focus was on clarity, sequence, relevant vocabulary and the ability to be generally understood.

Stage 5: Written Report and Reflective Debriefing (15 minutes). Each student wrote a short incident report of 90-120 words. The report had to include time, place, problem, action taken, current status and next update. Students then completed a brief self-assessment checklist: I understood the main points of the briefing; I asked for clarification when necessary; I used at least five professional words or phrases; I organized my report clearly; I can perform a similar task again with less support.

The assessment criteria were aligned with functional language objectives. The teacher did not expect native-like language, but checked whether the message was clear, complete, logically ordered and appropriate for a routine professional context. Feedback was given in three categories: task completion, language accuracy and communicative effectiveness. This encouraged students to see language not only as a set of rules, but also as a tool for professional action.

More importantly, this lesson can be adapted to different naval topics: person overboard drill, port-entry procedures, weather warning, equipment inspection, watch handover, navigation hazard, medical assistance request or ship-to-shore communication. The same structure may also be used for writing practice, listening comprehension or speaking assessment. What changes is the scenario; what remains constant is the connection between language, task and professional purpose.

From a pedagogical perspective, this demonstration shows how scenario-based tasks can integrate all four skills and prepare cadets for standardized exam-oriented performance. Students listen in order to extract operational information, read in order to verify details, speak in order to coordinate action and write in order to record and report facts. This integrated sequence reflects the way language is used in real professional environments and helps learners understand why each linguistic element matters.

7. Data Interpretation and Conclusions

The relevance of the two pie charts lies in the fact that they connect the proposed teaching method with observable classroom progress. The initial diagnostic chart shows the areas in which students needed support before the lesson. The post-lesson chart shows the distribution of successful performances after students had completed the scenario-based task and had used the target language in a realistic naval context.

Before the lesson, the group obtained 46 successful criterion observations out of 108 possible observations, which represents 42.6%. The weaker areas were oral reporting and interaction, grammar accuracy, and written report organization. This confirms a frequent classroom situation: students may know individual words or grammar rules, but they often find it difficult to organize them quickly in a professional communicative task.

After the lesson, the number of successful observations increased to 87 out of 108, or 80.6%. The most visible improvements appeared in oral reporting and written report organization, which are essential for performance in any formal examination because learners must be able to describe routine events, give factual information and produce short coherent messages.

The final results suggest that scenario-based learning is useful because it brings together vocabulary, grammar, listening, speaking and writing in a single purposeful sequence. The students did not practice grammar separately and then apply it later; they needed grammar in order to report the malfunction, clarify the sequence of events and write the final incident report.

Similarly, naval vocabulary became easier to retain because it was linked to roles, actions and decisions.

At the same time, the data must be interpreted with caution. The number of students was limited, the assessment was classroom-based, and the lesson was not intended to replace a formal examination. Nevertheless, the before-and-after comparison is pedagogically relevant because it shows that even one well-structured scenario can produce visible improvement in functional language performance.

The main conclusion drawn from the data is that scenario-based tasks can help naval cadets move from passive knowledge to operational language use. For students who aim to perform satisfactorily, this transition is essential. Performing at a functional level does not necessarily require perfect language, but it requires language that works clear enough, organized enough and appropriate enough for familiar professional situations.

Criterion	Initial results	Post-lesson results	Increase
Briefing/listening comprehension	9/18 (50.0%)	14/18 (77.8%)	+27.8 pp
Naval vocabulary	8/18 (44.4%)	15/18 (83.3%)	+38.9 pp
Grammar accuracy	7/18 (38.9%)	13/18 (72.2%)	+33.3 pp
Oral reporting and interaction	6/18 (33.3%)	14/18 (77.8%)	+44.4 pp
Written report organization	7/18 (38.9%)	15/18 (83.3%)	+44.4 pp
Task completion and clarity	9/18 (50.0%)	16/18 (88.9%)	+38.9 pp

Table 1. Initial and Post-Lesson Classroom Results by Criterion

This table confirms the same tendency shown by the charts: the lesson did not merely redistribute performance across criteria but increased the number of students who could perform each criterion at a functional level. Therefore, visual evidence and numerical overview support the methodological value of scenario-based tasks for exam preparation.

8. General Conclusion(s)

Scenario-based task learning offers a practical and professionally relevant way of preparing naval cadets for a minimum functional level. By placing students in realistic situations, the teacher can transform English lessons from language display into communicative action. This is particularly important in military and maritime education, where language competence is inseparable from cooperation, safety, clarity and operational effectiveness.

This method supports vocabulary acquisition, grammar awareness, listening comprehension, oral reporting, routine writing and learner confidence. It also helps teachers translate broad proficiency descriptors into concrete classroom tasks that reflect the communicative duties of future Navy officers. Instead of asking only whether students know English, the teacher asks whether they can use English to perform a familiar professional function.

The classroom data included in this paper strengthens the methodological argument because it shows progress from initial diagnostic performance to post-lesson performance in several professional-oriented areas. The lesson was especially useful for oral reporting, written organization and task clarity, precisely the areas that often determine whether communication is functional in a military professional context.

At the same time, scenario-based learning does not eliminate the need for systematic language instruction. Students still need explicit feedback, controlled practice, correction, recycling and individual study. The strength of the approach lies in the way it combines these elements with purposeful communication. Grammar, vocabulary and pronunciation are not abandoned; they are placed in the service of a task.

Therefore, English courses for Navy students preparing for formal examinations should include regular scenario-based modules: short briefings, incident reports, radio-style

exchanges, technical instructions, email writing and problem-solving tasks. Such modules can create a bridge between the classroom and the operational environment, helping students become not perfect speakers of English, but functional, confident and responsible communicators in naval and allied contexts.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice. Oxford University Press.
2. BILC. (n.d.). STANAG 6001. Bureau for International Language Co-ordination. https://natobilc.org/stanag-6001/
3. BILC. (2019). NATO STANAG 6001, Ed. 5: Overview of Language Proficiency Levels. Bureau for International Language Co-ordination. https://natobilc.org/wpcontent/uploads/2024/11/STANAG-6001-Overview-Feb-2019.pdf
4. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume. Council of Europe Publishing.
5. East, M. (2021). Foundational Principles of Task-Based Language Teaching. Routledge.
6. Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
7. Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). Task-based Language Teaching: Theory and Practice. Cambridge University Press.
8. International Maritime Organization. (2002). IMO Standard Marine Communication Phrases. Resolution A.918(22). IMO.
9. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
10. Long, M. H. (2015). Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Wiley-Blackwell.
11. Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press.
12. Nunan, D. (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.
13. Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford University Press.
14. Robinson, P. (2011). Task-based Language Learning: A Review of Issues. Language Learning, 61(s1), 1-36.
15. Skehan, P. (1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press.
16. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Newbury House.
17. Ur, P. (2012). A Course in English Language Teaching. Cambridge University Press.
18. Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Longman.

ART THERAPY AS A TEACHING METHOD FOR DEVELOPING EMOTIONAL SKILLS AND STIMULATING INTEREST IN READING

Mihaela Niţu
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *Art therapy, originally a psychotherapeutic method focused on emotional healing, has been gradually integrated into the school setting as an educational tool with the potential to benefit students' intellectual development. The literature indicates that the learning process cannot be separated from its affective dimensions, and that reading is correlated with the development of social-emotional skills. In this study, I aim to analyze the theoretical foundations of art therapy, its contributions to emotional development, the mechanisms through which it stimulates interest in reading, and the applicability of these methods in the educational process, transforming it into a personalized experience.*

1. Introducere

În pedagogia contemporană, lectura este privită ca un proces complex, integrat, ce îmbină dimensiuni cognitive, afective și socioculturale. Numeroși critci literari subliniază faptul că actul lecturii depinde în mare măsură de capacitatea cititorului de a accesa și de a gestiona propriile emoții. Emoțiile facilitează empatia literară, creează motivație și sprijină procesul de comprehensiune, iar absența lor poate transforma lectura într-o activitate mecanică. Așa enunță și Paul Cornea (1988) în „*Introducere în teoria literaturii*": „Optimizarea lecturii e o problemă mereu deschisă. Dar ea capătă o importanță deosebită mai ales astăzi, când timpul afectat cititului de largi fracțiuni ale populației e în scădere, iar volumul de informații care ne asaltează pare tot mai greu de dominat. A sporii motivațiile lecturii, a îmbunătății randamentul calitativ al comprehensiunii, a crește abilitatea abordării plurale a textelor înseamnă a înmulți șansele individului de a se înțelege pe sine și de a-i înțelege pe alții. E un obiectiv major cultural, și nu numai cultural, la îndeplinirea căruia aportul școlii e hotărâtor, dar nu exclusiv". Lectura devine astfel nu doar o activitate intelectuală, ci un act de autoformare și autoînțelegere. Cornea leagă lectura de una dintre funcțiile sale cele mai profunde: capacitatea de a-l ajuta pe individ să se înțeleagă pe sine și, complementar, de a-l învăța să-i înțeleagă pe ceilalți. Astfel, lectura devine un instrument antropologic, etic și psihologic, care formează empatia, înțelegerea și contribuie la formarea actului critic. Autorul subliniază importanța „abilității abordării plurale a textelor", ceea ce indică nevoia contemporană de lectură critică, privită din mai multe perspective: estetic, cultural, ideologic, pragmatic. Această pluralitate răspunde unei lumi complexe, în care un singur mod de a citi nu mai este suficient. Într-o societate în care lectura este amenințată, tocmai lectura devine unul dintre cele mai puternice instrumente de orientare, înțelegere și umanizare.

Tot mai mulți profesori observă o scădere a interesului elevilor pentru lectură, accentuată de suprasolicitarea digitală. În acest context, metodele creative folosite în Art Terapie pot constitui o soluție pedagogică eficientă. Integrarea lor permite un cadru de învățare în care elevul poate experimenta lectura nu doar prin intelect, ci și prin trăire emoțională și expresivitate creativă.

2. Fundamente teoretice: Art Terapia în contextul educațional

Art Terapia este definită de Sorina Corneanu (2019: 9) în „*Ghid practic de înțelegere a emoțiilor prin art terapie*" drept „un tratament neinvaziv, foarte eficient pentru oricine experimentează dificultăți de dezvoltare, medicale, sociale sau psihologice", iar scopul metodei Art Terapiei „este acela de a îmbunătăți considerabil starea persoanei care apelează la această metodă, dar și de a reda armonia, încrederea în sine, speranța și a restabili bunăstarea personală. Art Terapia este o formă de psihoterapie ce încurajează oamenii să se exprime liber, fără a sta

în fața unui specialist, prin intermediul picturii - fiind folosită ca instrument de eliberare a emoțiilor negative și restabilire a calmului și echilibrului interior". În educație, termenul se adaptează ca „art-terapie educațională", fiind utilizat fără dimensiune clinică și fără scop terapeutic propriu-zis. Art Terapia educațională urmărește dezvoltarea stimei de sine, îmbunătățirea comunicării emoționale, crearea unui climat de siguranță și consolidarea coeziunii grupului. Prin procese artistice, elevii învață să își exteriorizeze trăirile, ceea ce permite o integrare mai autentică a textelor literare în experiența lor personală.

3. Mecanismele art-terapiei în dezvoltarea competențelor emoționale

Domeniul literaturii este cel mai complex al limbii și literaturii materne, de aceea înțelegerea finalităților literaturii pentru elevi este esențială deoarece contribuie la înțelegerea de sine, cât și a celorlalți, formând cititori competenți, care vor putea participa activ la viața culturală a școlii și a comunității din care fac parte. Florentina Sâmihăian (2014: 275) în „*O didactică a limbii și literaturii române*" ne prezintă patru paradigme ale lecturii școlare, iar cea mai actuală este cea orientată spre cititor, ce „presupune o abordare a lecturii în care profesorul pune accent pe efectul pe care textul îl are asupra elevului-cititor. Scopul principal este dezvoltarea personală a elevilor (de altfel, această paradigmă este cunoscută și sub denumirile de <<modelul dezvoltării personale>> sau <<experiența lecturii>>). Profesorul încearcă să creeze situații de învățare prin care elevii să devină conștienți de valorile cognitive sau emoționale pe care lectura textului le activează sau nu pentru ei, să provoace răspunsurile/ reacțiile personale ale elevilor față de textele citite".

Cercetările din neuroștiințe, precum articolul „*We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*" de Mary Helen Immordino-Yang & Antonio Damasio (2007) arată că emoțiile sunt cruciale în atenție, memorie și luarea deciziilor: „In particular, the neurobiological evidence suggests that the aspects of cognition that we recruit most heavily in schools, namely learning, attention, memory, decision making, and social functioning, are both profoundly affected by and subsumed within the processes of emotion; we call these aspects emotional thought"[1] .

Elevii care pot conștientiza și discuta emoțiile generate de text devin cititori mai implicați, cu motivație intrinsecă. În absența acestei dimensiuni, lectura riscă să fie percepută ca o sarcină școlară rigidă. Astfel, aici, intervine rolul covârșitor al Art Terapiei care trebuie să fie ghidată de către profesor pentru a da rezultate optime. Adolescenții de azi se confruntă cu stres, anxietăți și o scădere a motivației pentru lectură. Art Terapia creează un cadru de expresie liberă și de analiză a trăirilor, facilitând apropierea de textul literar nu prin analiza clasică, ci prin trăire, vizualizare și transpunere artistică. Lectura devine astfel activă, personală și terapeutică, încurajând reflecția, empatia și îmbunătățind atenția prin tehnicile de close reading. În cazul nostru, instrumentul de eliberare a emoțiilor va fi lectura. Prin lectura atent selectată, oamenii pot explora emoții, vindeca traume, învăța să se exprime și să se regăsească în povești. Art Terapia contribuie la dezvoltarea emoțională prin următoarele funcții, cum ar fi: exteriorizarea emoțiilor, atunci când elevii transpun trăirile în imagini, culori, versuri sau forme, ceea ce facilitează conștientizarea și creativitatea; contribuie la dezvoltarea vocabularului emoțional, prin crearea momentelor de reflecție, în care lectura trebuie să stimuleze identificarea emoțiilor; contribuie la îmbunătățirea stimei de sine prin gestionarea emoțiilor și le oferă siguranță.

4. Art Terapia ca strategie de stimulare a interesului pentru lectură

Prin integrarea tehnicilor art-terapeutice, lectura devine o experiență multisenzorială. Obiectivele acestei metode diadctice ar fi:

[1] Traducerea ar fi: „ În special, dovezile neurobiologice sugerează că acele aspecte ale cogniției pe care le solicităm cel mai intens în școli – și anume învățarea, atenția, memoria, luarea deciziilor și funcționarea socială – sunt atât profund influențate de, cât și incluse în procesele emoției; numim aceste aspecte *gândire emoțională*."

- Dezvoltarea inteligenței emoționale prin exprimarea creativă inspirată din lectura citită sau audiată.
- Stimularea interesului pentru lectura literară prin mijloace alternative (artă vizuală, poezie, colaj).
- Îmbunătățirea comunicării intrapersonale și interpersonale.
- Cultivarea sensibilității estetice și a gândirii critice prin artă și literatură.

5. Aplicații didactice:

Voi prezenta câteva resurse didactice eficiente folosite în Art Terapie:

- Jurnalul vizual al lecturii – elevii ilustrează emoțiile și momentele-cheie din opera literară citită.
- Colaje emoționale – simbolurile vizuale exprimă emoțiile simțite pe parcursul lecturii textului.
- Hărți conceptual-artistice – sinteza ideilor desprinse dintr-o operă prin culoare și formă.
- Dramatizări expresive – jocul de rol și teatrul de umbre facilitează trăirea emoțiilor personajelor prezentate în operă.

Instrumente de lucru:

Exemple: **1. Fișă – Jurnal Dublu**

Fragment literar	Răspuns afectiv
„Când am fost om, m-a durut o dată inima...” (Lucian Blaga) (Din poemul „Aflarea lui Iisus”)	M-a făcut să mă gândesc la prima oară când...
„Numai poetul / Ca păsări ce zboară...” (Mihai Eminescu) (Din poemul „Numai poetul”)	Simt că uneori și eu mă simt deasupra...
„Singurătatea mea nu e goală. E plină de mine.” (Nichita Stănescu - interviu)	Această frază mi-a adus aminte de un moment în care...
„Tu n-ai avut un vis al tău...” (Radu Gyr) (Din poemul „Iisus în celulă”)	M-a provocat să mă întreb dacă și eu...
„Vreau să rămân cu fruntea sus...” (Ana Blandiana) (Din poemul „Totul”)	Mă inspiră pentru că și eu vreau...

2. Fișă de lectură terapeutică

Titlul operei: _____

Autor: _____

1. Pasajul preferat

Scrie un fragment din carte care te-a emoționat, ți-a atras atenția sau te-a pus pe gânduri:

"_____
_____"

Ce simți când citești acest pasaj?

"_____
_____"

2. Personaj cu care m-am identificat

Numele personajului: _____

Ce ai în comun cu acest personaj? Ce trăiri sau situații asemănătoare a avut?

"_____
_____"

3. Emoțiile din poveste

Bifează emoțiile pe care le-ai observat în poveste sau le-ai simțit în timpul lecturii:
☐ Bucurie
☐ Tristețe
☐ Frică
☐ Furie
☐ Singurătate
☐ Speranță
☐ Rușine
☐ Neputință
☐ Curaj
☐ Altă emoție: _____
Care emoție te-a cuprins cel mai mult? De ce?
"_____
_____"
4. Mesajul poveștii pentru mine
Ce învăț despre mine sau despre viață din această poveste?
"_____
_____"
5. O imagine, simbol sau desen inspirat din poveste
Desenează sau scrie un simbol, care reprezintă emoția principală a poveștii sau ceea ce ai simțit tu.
(spațiu liber pentru desen)_
6. Dacă aș putea vorbi cu un personaj...
Ce i-ai spune? Ce ai întreba? Ce sfat i-ai da?
"_____
_____"
7. Finalul – gânduri personale, reflecții
Cu ce rămâi după această lectură?
"_____
_____"

3. Fișă de lucru – Joc de rol: Intră în pielea unui personaj

Această fișă de lucru este concepută pentru a încuraja elevii să exploreze perspectiva unui personaj dintr-o poveste sau o carte prin jocul de rol. Activitatea dezvoltă empatia, creativitatea și abilitățile de comunicare.
1. Informații despre personaj
Nume personaj: _____
Vârstă: _____
Locul unde trăiește: _____
Ocupație / Rol în poveste: _____
Trăsături de caracter (3 cuvinte cheie): _____
2. Situația de joc
Imaginează-ți că acest personaj se confruntă cu o situație importantă din poveste. Descrie ce simte, ce gândește și cum reacționează.
Descrierea situației:
_____
_____
3. Gânduri și emoții ale personajului
Ce simte personajul?

Ce gândește personajul?

Ce decizie ia? De ce?

4. Dialog imaginar
Scrie un dialog imaginar dintre personajul tău și un alt personaj:
5. Reflecție personală
Ce ai învățat jucând rolul acestui personaj?

Ai vrea să fii ca acest personaj? De ce / de ce nu?

6. Studii relevante

Cercetări recente confirmă eficiența art-terapiei educaționale, precum studiul Mariei Nikolajeva (2014) - „*Affect, Emotion, and Children's Literature"* ce susține ideea că „children's literature often appeals to emotions rather than reason and stimulates readers' affective responses"[2].

În volumul „*Alte 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*" coordonat de Heidi Gerard Kaduson și Charles E. Schaefer (2020: 14) prezintă faptul că cititorii pot descoperi „tehnici ale imaginației, care includ folosirea imageriei ghidate și a imaginației; tehnici narative, care ilustrează folosirea diverselor jocuri și metode pentru a îmbunătăți comunicare verbală a copiilor; tehnici ale artelor exptresive, care includ diversele procedee folosite în artă pentru a-i ajuta pe copii să facă față traumelor și tulburărilor; tehnici ale jocului cu marionete, care ajută la exprimarea emoțiilor conflictuale".

În volumul „*Art-terapie pentru copilul interior"* de Alain Dikann (2023: 56) afirmă că „arta- și mai precis actul creației și procesul creativ, fie că lucrezi singur sau în cadrul unei terapii care se servește de artă drept mediere (psihoterapie prin artă și art-terapie), permit, prin intermediul noțiunilor de plăcere, de spontaneitate, joc sau creație, să te redescoperi în postura de copil și să te reconectezi la copilul din tine". Astfel, vorbește despre redescoperirea de sine și de vindecarea traumelor.

7. Concluzii

Aplicarea art-terapiei necesită formarea profesorilor și adaptarea la contextul clasei. Deși are numeroase beneficii, implementarea poate fi limitată de resurse și timp. Totuși, impactul pozitiv asupra motivației și dezvoltării emoționale justifică integrarea acestor metode în educația modernă.

Art Terapia educațională favorizează dezvoltarea emoțională, îmbunătățește relația elevilor cu lectura și transformă procesul interpretării textului într-o experiență personalizată, reflexivă și motivațională. Prin oferirea unui spațiu expresiv, elevii se redescoperă și contribuie la creșterea stimei de sine.

[2] Traducerea ar fi: „Literatura pentru copii apelează adesea la emoții mai degrabă decât la rațiune și stimulează răspunsurile afective ale cititorilor".

BIBLIOGRAPHY:

1. Cornea, Paul. (1988). *Introducere în teoria lecturii*. Editura Minerva, București.
2. Corneanu, Sorina. (2019). *Ghid practic de înțelegere a emoțiilor prin art terapie.* Editura Rovimed Publishers, Bacău.
3. Dikann, Alain. (2023). *Art-terapie pentru copilul interior.* Editura Philobia, București.
4. Kaduson, Heidi Gerard & Schaefer, Charles. (2020). *Alte 101 tehnici ale terapiei prin joc.* Editura Trei, București.
5. Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education,* 1(1), 3–10.
6. Sâmihăian, Florentina. (2014). *O didactică a limbii și literaturii române: provocări actuale pentru profesor și elev*. Editura Art Educațional, București.
7. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781351971645_A30863625/preview-9781351971645_A30863625.pdf?utm_source=chatgpt.com
8. https://www.researchgate.net/publication/227624589_We_Feel_Therefore_We_Learn_The_Relevance_of_Affective_and_Social_Neuroscience_to_Education

THE MODAL TEXT IN PRIMARY EDUCATION: READING AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT

Beatris-Geanina Roscan (Savin)
PhD Student, "Ion Creangă ", Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova
Silvia Golubitchi
Prof., PhD, "Ion Creangă ", Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article examines reading as a modal text and fundamental factor of cognitive development in primary school students, drawing on interdisciplinary theoretical frameworks. Through the analysis of perspectives offered by Maryanne Wolf (neuroscience), Lev Vygotsky (socio-cultural theory), Keith Stanovich (cognitive psychology), Alberto Manguel (phenomenology), Henry Jenkins (media convergence), and Romanian researchers Ioan Neacsu, Mihai Anitei, and Steliana Toma, the study demonstrates that reading in early education is not merely an academic acquisition but an integral restructuring of how students process reality. The article argues that reading reconfigures neural architecture, facilitates access to higher-order thinking, and serves as a multiplier of intelligence. Special attention is given to the complementarity between traditional and digital reading environments, proposing the concept of "bi-literate brain" as the new pedagogical standard for multiliteracy in the 21st century. The study concludes that investment in reflective literacy and the cultivation of reading as modal text in primary school represents the foundation upon which both academic success and the critical, creative thinking capacity of society are built.*

Keywords: *modal text; reading; cognitive development; primary education; multiliteracy; digital literacy; neural reconfiguration*

In paradigma invatamantului primar, lectura se constituie ca o activitate fundamentala cu valente formative pluridimensionale, exercitand un rol determinant in arhitectura dezvoltarii cognitive a elevului. In acest stadiu ontogenetic, actul lecturii transcede simpla decodificare a unitatilor grafemice, configurandu-se ca un proces psihologic complex ce catializeaza mecanismele de procesare a informatiei, rezolvarea de probleme si competentele comunicationale. Prin stimularea curiozitatii epistemice si expansiunea lexicului, lectura faciliteaza structurarea unui aparat cognitiv rezilienta, esential pentru succesul parcursului academic pe termen lung.

Daca Maryanne Wolf demonstreaza ca lectura reconfigureaza arhitectura neuronala, pregatind creierul pentru procesari complexe, Lev Vigotski subliniaza ca acest proces este esential pentru transformarea structurii psihice a elevului. Aceasta simbioza intre fiziologia creierului si functiile cognitive superioare confirma statutul lecturii de factor determinant in educatia timpurie.

Din perspectiva lui Maryanne Wolf, lectura este un act de sfidare a biologiei. Ea sustine ca lectura nu este inscrisa in codul nostru genetic. Creierul elevului din clasa primara trebuie sa recicleze arii destinate initial recunoasterii vizuale (obiecte, fete) pentru a le specializa in recunoasterea literelor. Lectura digitala rapida poate priva copilul de procesarea profunda, analoga lecturii pe suport de hartie, care este esentiala pentru formarea capacitatii de inductie, deductie si reflectie critica.

Pentru Lev Vigotski, lectura este principalul vehicul care muta copilul din zona dezvoltarii proximale catre autonomie intelectuala: cititul permite copilului sa opereze cu simboluri (cuvinte) in absenta obiectelor fizice. Aceasta este etapa in care gandirea devine

mijlocita de limbaj, transformand perceptia bruta in concepte logice. Lectura alimenteaza dialogul interior al copilului. Prin citit, elevul preia structurile gramaticale si logice ale autorului si le transforma in propriile instrumente de gandire.

Keith Stanovich aplica un principiu sociologic in psihologia lecturii, explicand de ce primii ani de scoala sunt decisivi: elevii care deprind lectura rapid si cu placere citesc mai mult, ceea ce le creste vocabularul si capacitatea de intelegere, facilitand achizitia de noi cunostinte. Diferentele cognitive intre un copil care citeste si unul care nu citeste se accentueaza exponential dupa clasa a II-a, lectura devenind principalul motor al inteligentei cristalizate.

Alberto Manguel priveste lectura dintr-o perspectiva fenomenologica, considerand cititorul un calator care isi construieste propria lume: lectura in clasele primare nu este despre acumulare de date, ci despre conducerea propriei minti. Un copil care invata sa interpreteze un text invata, de fapt, sa nu fie un consumator pasiv de informatie. El sustine ca a citi inseamna a poseda cheia de descifrare a universului. Fara aceasta competenta, individul ramane orb in fata mecanismelor sociale si culturale.

Coroborand perspectiva neurostiintifica a lui Wolf cu modelul socio-cultural al lui Vigotski, observam ca lectura in invatamantul primar nu este doar o achizitie academica, ci o restructurare integrala a modului in care elevul proceseaza realitatea. Daca Wolf ne arata cum se schimba creierul fiziologic, Vigotski ne explica cum aceasta schimbare ii permite copilului sa acceda la niveluri superioare de gandire logica.

Analizand fenomenul lecturii prin prisma acestor patru autori, concluzionam ca invatamantul primar nu doar alfabetizeaza, ci reconstruieste mecanismele gandirii. Daca Wolf ne arata cum se construieste aparatul de citit, iar Vigotski ne explica cum acesta devine un instrument de gandire, Stanovich ne avertizeaza asupra importantei ritmului acestei dezvoltari, in timp ce Manguel ne aminteste de libertatea pe care aceasta competenta o ofera individului. Astfel, lectura in clasele primare este fundamentul pe care se cladeste nu doar succesul scolar, ci intreaga arhitectura a personalitatii umane.

Perspectiva M. Wolf in practica pedagogica ar putea fi identificata intr-o serie de activitati: utilizarea unor sesiuni scurte de 15 minute, distribuite pe parcursul zilei, acest lucru ajuta la consolidarea conexiunilor neuronale fara a suprasolicita atentia; lectura fragmentata in locul unei ore intregi de lectura; utilizarea audiobook-urilor in paralel cu textul scris, asocierea sunetului cu simbolul grafic al literei accelereaza activitatea neuronala. Deoarece creierul copilului are nevoie de timp pentru a automatiza circuitele lecturii, efortul trebuie dozat pentru a evita oboseala cognitiva.

Din perspectiva lui L. Vigotski invatAtorul trebuie sa actioneze ca un ghid in zona dezvoltarii proximale a elevului. InvatAtorul citeste un text si verbalizeaza propriile procese mentale: "Ma intreb de ce personajul a ales asta... Cred ca se simte speriat deoarece...". Astfel, copiii imprumuta modelul de gandire logica al adultului. Vizualizarea relatiilor dintre personaje sau a succesiunii evenimentelor ajuta la trecerea de la concret la abstract.

K. Stanovich considera ca pentru a preveni decalajul dintre elevii care citesc usor si cei care intampina dificultati, succesul trebuie democratizat. Cadrele didactice sa ofere elevilor cu dificultati texte usor sub nivelul lor actual de competenta. Acumularea de mici victorii le creste increderea si ii mentine in fluxul acumularii de capital cognitiv. Includerea benzilor desenate, revistele de stiinta sau manuale tehnice simple, Stanovich subliniaza ca orice lectura creste vocabularul, nu doar literatura clasica.

Din perspectiva lui A. Manguel daca lectura este o forma de fericire, ea nu poate fi transformata in corvada. Alocarea a 10 minute pe zi in care elevii citesc ce doresc ei, fara a fi notati sau verificati, acest lucru transforma lectura intr-un act de libertate interioara. Incurajati dezbaterile in care nu exista raspunsuri gresite, intrebarea "Tu ce ai fi facut in locul personajului?" stimuleaza interpretarea personala si empatia, acestia sunt pilonii centrali ai viziunii lui Manguel.

Rolul invatatorului este de a fi un arhitect al contextului. Prin aplicarea acestor strategii, lectura inceteaza sa fie o materie de studiu si devine mediul in care creierul copilului invata sa gandeasca, asigurand succesul pe tot parcursul vietii.

Importanta lecturii ca factor de dezvoltare cognitiva nu poate fi subestimata, deoarece prin intermediul acesteia se deschid orizonturi noi de cunoastere. In scolile primare, activitatile de lectura sunt concepute astfel incat sa stimuleze atentia si sa dezvolte capacitatea de a interpreta si a critica informatiile primite. Elevii se angajeaza intr-un proces de descifrare care merge dincolo de recunoasterea literelor si a cuvintelor, ajungand sa inteleaga ideile transmise si sa faca conexiuni intre experientele proprii si cele prezentate in text. In acest sens, lectura devine un instrument de autoexplorare si de afirmare a identitatii, facilitand dezvoltarea unei constiinte critice si a unui spirit de observatie alert, aspecte fundamentale pentru succesul educational.

In procesul de invatare, interactiunea cu textele scrise contribuie la crearea unei retele de cunostinte interconectate. Fiecare carte sau povestire pe care o parcurg copiii reprezinta un univers in care se regasesc concepte, idei si valori care le vor fi de folos pe tot parcursul vietii. Literatura pentru copii, prin varietatea temelor si a stilurilor de naratiune, stimuleaza dezvoltarea capacitatii de abstractizare si de rezolvare a problemelor, oferind oportunitati de invatare prin analogie si de aplicare a notiunilor in contexte diferite. Astfel, prin expunerea la diverse genuri literare, elevii isi imbogatesc repertoriul de cunostinte si isi dezvolta abilitatea de a face inferente, de a identifica modele si de a anticipa consecintele anumitor actiuni.

Din punct de vedere cognitiv, lectura se dovedeste a fi o activitate care implica multiple procese simultane. Pe masura ce elevii isi formeaza capacitatea de a citi, ei isi exerseaza memoria de lucru, isi dezvolta abilitatile de concentrare si isi imbunatatesc capacitatea de a procesa informatii complexe. In timpul lecturii, se activeaza retele neuronale responsabile de recunoasterea modelelor si de integrarea datelor, iar acest proces contribuie la consolidarea functiilor executive ale creierului. Prin expunerea constanta la diverse tipuri de texte, elevii isi dezvolta o flexibilitate mentala care le permite sa abordeze probleme din multiple perspective, sa identifice solutii inovatoare si sa se adapteze rapid la situatii noi.

Un alt aspect relevant al importantei lecturii in dezvoltarea cognitiva este legat de stimularea creativitatii si a imaginatiei. In scolile primare, lectura devine un instrument prin care copiii isi pot imagina lumi noi, pot explora concepte abstracte si pot construi propriile naratiuni. Imaginatia este o componenta esentiala a procesului de gandire, iar prin intermediul lecturii, elevii isi dezvolta capacitatea de a crea si de a inova, aspecte care sunt indispensabile in abordarea problemelor de zi cu zi. Atunci cand se confrunta cu texte care le provoaca imaginatia, copiii invata sa vizualizeze situatii, sa creeze scenarii alternative si sa dezvolte solutii originale.

Asa cum subliniaza Maryanne Wolf, lectura este un proces de reconfigurare neuronala care pregateste hardware-ul uman pentru sarcini intelectuale complexe. Aceasta baza biologica permite, conform modelului lui L.S. Vigotski, accesul la functiile psihice superioare. Prin lectura, elevul trece de la o gandire concreta, bazata pe stimuli imediati, la o gandire simbolica si abstracta, esentiala pentru succesul in toate ariile curriculare.

Prin prisma Efectului Matei teoretizat de Keith Stanovich, am evidentiat importanta critica a interventiei timpurii. Lectura nu este doar un instrument de acumulare de informatii, ci un multiplicator de inteligenta. Facilitarea accesului la text si stimularea placerii de a citi in primii ani de scoala reprezinta singura cale sustenabila de a reduce decalajele cognitive si de a asigura o traiectorie academica ascendenta pentru toti elevii.

Lectura de fictiune, privita prin lentila lui Jerome Bruner si Keith Oatley, nu reprezinta o evadare din realitate, ci o pregatire pentru aceasta. Simularea mentala oferita de naratiune dezvolta o mentalitate flexibila si inovatoare. Un elev care invata sa vizualizeze lumi posibile

si sa exploreze scenarii alternative prin intermediul literaturii devine un adult capabil sa gaseasca solutii originale la provocarile complexe ale societatii contemporane.

In final, nu putem ignora dimensiunea afectiva subliniata de Jorge Luis Borges. Desi lectura este un factor riguros de dezvoltare cognitiva, eficienta sa maxima este atinsa doar atunci cand este traita ca o forma de libertate si fericire. Rolul cadrului didactic este acela de a armoniza rigoarea instruirii cu bucuria descoperirii, transformand lectura dintr-o obligatie scolara intr-o necesitate interioara si un instrument de autonomie, asa cum propune Alberto Manguel.

Competenta de lectura in clasele primare reprezinta fundatia pe care se cladeste nu doar studentul de maine, ci omul capabil sa inteleaga, sa interpreteze si sa inoveze. Investitia in alfabetizarea reflexiva si in cultivarea apetitului pentru carte este, in ultima instanta, o investitie in capacitatea societatii de a gandi critic si creativ.

Complementaritatii dintre lectura traditionala si mediul digital este esentiala pentru intelegerea alfabetizarii multiple in secolul XXI. Tranzitia de la opozitia carte versus ecran, la integrarea lor functionala reprezinta noul standard pedagogic. Wolf analizeaza in lucrarile recente conceptul de creier bi-alfabetizat. Provocarea nu este alegerea unei singure metode, ci dezvoltarea unui creier capabil de lectura profunda, specifica suportului de hartie, in paralel cu procesarea rapida specifica mediului digital. Sustine ideea de mentalitate critica necesara pentru a interpreta informatia din multiple surse. Trebuie sa invatam copiii sa fie bi-alfabetizati, posedand un creier care poate trece cu usurinta de la o imersiune profunda intr-o carte la o navigare critica si eficienta in mediul digital.

Henry Jenkins este cel mai important teoretician al modului in care naratiunile circula prin diferite medii (carti, filme, jocuri, platforme online): capacitatea de a urmari un flux de informatii prin modalitati diferite, lectura unei carti urmata de explorarea unui laborator virtual sau a unui forum de discutii despre acel subiect dezvolta abilitati de sinteza superioare, sunt activitati pe care tinerii le desfasoara in societatea actuala, important este sa le formam deprinderi si capacitati care sa ii ajute, sa ii dezvolte.

"Integrarea mediilor digitale in educatie nu inseamna inlocuirea cartii, ci extinderea ecosistemului de invatare unde elevul devine un arhitect al propriei cunosteri." [Jenkins, H., *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York University Press, 2006, ISBN-10: 0814742815, p. 259].

Henry Jenkins foloseste acest argument pentru a explica faptul ca, intr-o lume digitala, lectura nu moare, ci devine transmedia. El sustine ca: profesorul nu mai este limitat la sala de clasa si la manual; el se extinde in comunitati online si resurse multimedia, iar elevul nu mai este un receptor pasiv care doar citeste si retine, ci un subiect care selecteaza, compara si asambleaza informatii din surse multiple pentru a-si construi propria intelegere.

Postman avertiza asupra riscurilor televiziunii, dar pedagogia moderna propune Educatia Media ca solutie. Lectura clasica ofera ancora cognitiva, in timp ce resursele digitale ofera extensia interactiva. Vizionarea unui material multimedia despre sistemul solar dupa lectura unui text informativ transforma conceptul abstract intr-o experienta cvasi-senzoriala, fixand cunostintele.

Figura 1. Avantajele integrarii: traditional - modern

Dimensiune	Lectura clasica (cartea)	Resurse digitale/Multimedia	Rezultat Integrat
Procesare	liniara, profunda, reflexiva	non-liniara, rapida, interactiva	Gandire flexibila
Angajament	intimitate, concentrare	gamificare, feedback imediat	Motivatie crescuta
Competente	vocabular, sintaxa complexa	sinteza vizuala, selectia surselor	Alfabetizare digitala critica

Integrarea resurselor digitale in invatamantul primar nu trebuie privita ca o substituire a lecturii clasice, ci ca o extindere a capacitatilor cognitive ale elevului. Asa cum sustine Henry Jenkins, traim intr-o cultura a convergentei, unde lectura profunda, analizata de Maryanne Wolf, trebuie sa coexiste cu abilitatea de a naviga prin fluxuri multimedia. Aceasta simbioza intre traditional si modern transforma sala de clasa intr-un laborator dinamic, unde textul scris ofera structura logica, iar instrumentele digitale ofera contextul interactiv necesar pentru ca elevul sa devina nu doar un consumator de informatie, ci un interpret critic al acesteia.

Conceptele de interconectivitate a retelelor de cunostinte si de consolidare a functiilor executive converg armonios catre postulatele teoretice ale lui Ioan Neacsu referitoare la invatarea generativa si la mecanismele de autoreglare cognitiva. In viziunea autorului, procesul de instruire in cadrul caruia lectura exercita un rol axial transcede paradigma acumularii cantitative de informatii. Aceasta este redefinita ca un proces dinamic de integrare logica si asimilare a noilor unitati de continut in structurile cognitive preexistente, facilitand astfel o restructurare continua a schemelor mentale ale elevului. [Neacsu, I., *Introducere in psihologia educatiei*, Iasi, Polirom, 2018, ISBN: 978-973-46-7353-7, p. 100].

Conform lui Mihai Anitei, perceptia constituie procesul fundamental prin care stimulii grafici sunt organizati in structuri unitare purtatoare de sens. La nivelul invatamantului primar, aceasta capacitate de a transforma senzatia vizuala intr-o perceptie coerenta a cuvantului reprezinta fundamentul pe care se cladeste intelegerea textului. Asa cum subliniaza autorul, perceptia nu este un act pasiv, ci unul interpretativ, conditionat de experienta anterioara a elevului. Elevul nu percepe doar linii si puncte, ci recunoaste forma literei si a cuvantului ca unitate cu sens. Astfel, un copil care a citit mult va percepe si intelege cuvintele mai rapid, deoarece creierul sau recunoaste modelele familiare. [Anitei, M., *Fundamentele psihologiei*, Bucuresti, Editura Universitara, 2010, ISBN: 978-973-749-906-6, p. 100].

Steliana Toma abordeaza lectura nu ca pe o obligatie scolara, ci ca pe o competenta transversala, esentiala pentru reusita sociala. Autoarea subliniaza ca profesorul (invatAtorul) nu este doar un transmitator de tehnici de citire, ci un animator al placerii de a citi. Autoarea subliniaza ca profesorul nu este doar un transmitator de tehnici de citire, ci un animator al placerii de a citi. [Toma, S., *Profesorul, factor de dezvoltare a competentelor de lectura*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 2013, ISBN: 978-973-30-3407-0, p. 100].

Toma defineste competenta de lectura ca fiind capacitatea de a intelege, de a utiliza si de a reflecta asupra textelor scrise. Autoarea propune trecerea de la lectura explicativa traditionala la strategii care implica participarea activa a copilului: lectura predictiva - intreruperea textului pentru a-i lasa pe copii sa anticipeze ce urmeaza, stimularea functiilor executive; metoda cadranelor sau a jurnalului cu dubla intrare - instrumente care ajuta la organizarea grafica a ideilor, sustinand dezvoltarea cognitiva. [Toma, S., *Profesorul, factor de dezvoltare a competentelor de lectura*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica, 2013, ISBN: 978-973-30-3407-0, p. 45].

Eficienta lecturii in invatamantul primar rezida in transformarea succesiva a stimulului vizual in unitate de cunoastere, proces ce debuteaza cu perceptia, definita de Mihai Anitei nu ca o simpla receptare senzoriala, ci ca o structura unitara si interpretativa a realitatii (p. 100).

Aceasta baza perceptiva constituie fundamentul pe care se grefeaza strategiile de activare a lecturii propuse de Steliana Toma, care subliniaza rolul axial al profesorului in medierea relatiei dintre universul textului si cel al elevului. In acest context, actul cititului depaseste stadiul decodificarii mecanice, devenind, in acceptiunea lui Ioan Neacsu, un proces de invatare generativa. Prin utilizarea unor tehnici precum lectura predictiva sau organizatorii grafici, procesul didactic faciliteaza integrarea logica a noilor date in schemele cognitive preexistente, asigurand astfel trecerea de la imaginea perceptiva bruta la o structura de cunostinte interconectata si autoreglata.

In concluzie, analiza integrata a perspectivelor oferite de Mihai Anitei, Steliana Toma si Ioan Neacsu evidentiaza faptul ca lectura in invatamantul primar nu este o simpla achizitie tehnica, ci un mecanism complex de protectie impotriva analfabetismului functional. Esecul in procesarea textului apare adesea atunci cand acest circuit este intrerupt: fie la nivelul perceptiei interpretative (Anitei), unde elevul decodeaza simbolurile fara a le acorda semnificatie, fie la nivelul medierii didactice (Toma), unde lipsa strategiilor active lasa cititorul intr-o stare de pasivitate. Prin aplicarea invatarii generative (Neacsu), lectura devine un act de constructie a sensului, transformand informatia vizuala in capital cognitiv durabil. Astfel, armonizarea bazei psihologice a perceptiei cu rigoarea strategiilor de activare didactica asigura nu doar alfabetizarea elevului, ci si formarea unei minti critice, capabile sa utilizeze lectura ca pe un instrument esential de insertie si succes social.

Astfel putem sublinia importanta calitatii actului didactic. Fara aceasta triada, elevul risca sa ramana la un nivel de cititor etnic, stie sa citeasca cuvintele, dar nu intelege mesajul, ceea ce defineste de fapt analfabetismul functional.

BIBLIOGRAPHY:

1. Anitei, M. (2010). Fundamentele psihologiei. Bucuresti: Editura Universitara. ISBN: 978-973-749-906-6.
2. Borges, J. L. (1999). Eseuri. Bucuresti: Univers.
3. Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.
4. Jenkins, H. (2006). Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press. ISBN-10: 0814742815.
5. Manguel, A. (2011). O istorie a lecturii. Bucuresti: Nemira.
6. Neacsu, I. (2018). Introducere in psihologia educatiei (Editia a II-a). Iasi: Polirom. ISBN: 978-973-46-7353-7.
7. Oatley, K. (2011). Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction. Oxford: Wiley-Blackwell.
8. Postman, N. (1985). Amusing Ourselves to Death. New York: Viking Penguin.
9. Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21(4), 360-407.
10. Toma, S. (2013). Profesorul, factor de dezvoltare a competentelor de lectura. Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica. ISBN: 978-973-30-3407-0.
11. Vigotski, L. S. (1971). Opere psihologice alese (Vol. I). Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica.
12. Wolf, M. (2019). Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. New York: Harper.

THE IMPACT OF EMOTIONAL EDUCATION ON CHILD DEVELOPMENT DURING THE PRESCHOOL YEARS

Anna Cecana
PhD Student, Moldova State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *Emotional education and the development of social skills gained ground in global education systems with the publication of "Emotional Intelligence" by Daniel Goleman in 1995. Educational programs are recommended to equip students not only with essential academic skills, but also with emotional and social skills. This set of skills, including self-awareness, emotion regulation and empathy, is crucial for success throughout life and has its foundation in childhood. Studies indicate that stricter discipline, compared to overly permissive discipline, favors the development of a higher EQ in children. It is also recognized that long hours in front of screens can be an impediment to the development of emotional skills. Today's children tend to spend a considerable amount of time interacting with screens compared to time devoted to other educational or social activities. Surprisingly, the number of hours spent in front of the television by a child by the age of five can even exceed the number of hours a university student devotes to classes during a higher education.*

Keywords: *emotional intelligence; emotional education; early education; emotional regulation.*

Inteligența emoțională este percepută ca un ansamblu general care înglobează competențele emoționale, personale și sociale, ce influențează în mod direct capacitatea individului de a răspunde eficient la cerințele și presiunile mediului [2,p. 130].

Inteligența emoțională este descrisă ca abilitatea unei persoane de a se autodisciplina, de a face față adversităților cu reziliență, de a controla impulsurile și de a aștepta pentru recompense mai mari, de a regla propriile emoții pentru a evita ca dispoziția negativă să altereze procesul de gândire, de a manifesta perseverență și optimism în eforturile sale. [18, p. 77]. Capacitatea de a manifesta eficiență personală în interacțiuni sociale care implică sentimente este cunoscută sub numele de competență emoțională [2,p.79].

Reziliența reprezintă abilitatea de a te recupera rapid după întâmplări neplăcute. Indivizii care prezintă abilități emoționale avansate în situații de presiune sunt desemnați ca fiind rezilienți.

În ultimii ani, conceptul de reziliență a captat atenția cercetătorilor și practicienilor, fiind definit ca capacitatea de autoameliorare și de a face față adversităților. Bonnie Bernard, un pionier în domeniul tehnicilor bazate pe forța interioară, ne-a îndrumat să explorăm cum pot fi cultivate resursele și aptitudinile personale. [30, p.28]

Competența și inteligența emoțională sunt adesea discutate împreună. Inteligența emoțională, la fel ca și competența emoțională, a fost definită în mai multe feluri. Conform lui Mayer și Salovey (1997), inteligența emoțională cuprinde abilitatea de a detecta, evalua și exprima emoțiile corect [2, p. 92].

În ceea ce privește inteligența emoțională ca un fenomen cultural, o trăsătură de personalitate și o capacitate cognitivă, termenii "inteligență emoțională" și "EQ" au fost foarte populari, fiind aleși ca unele dintre cele mai influente noi cuvinte de către Societatea Americană de Dialecte (1995, 1999, Broodie, 1996). Lucrările lui Mayer și Salovey din anul 1990 au atras atenția asupra conceptului de inteligență emoțională. În 1995, Goleman a lansat 771 una dintre cele mai vândute cărți, "Inteligența Emoțională", care a devenit rapid un bestseller. De la acel moment, termenul a fost definit și redefinit în mod repetat. Este esențial să se înțeleagă diferitele interpretări ale termenului de inteligență emoțională.

Cel mai larg acceptat înțeles este acela de Zeitgeist, sau spirit al timpului. Într-o cultură globală complexă, există multiple interpretări ale Zeitgeist-ului, fie ca parte a personalității, fie ca abilitate mentală [2,p.101]. Ipoteza noastră este că acest articol nu va fi recenzat. Investigațiile în domeniul inteligenței emoționale sunt relativ noi și nu sunt extinse. Examinările anterioare ce pretindeau a măsura competența socială sau inteligența socială, acum sunt considerate a evalua competențele ce se încadrează sub conceptul de inteligență emoțională. [2, p. 149)

Domeniul spera că inteligența emoțională, spre deosebire de inteligența socială, ar fi mai clar distinctă de inteligența tradițională sau academică (Mayer și Salovey, 1993). Recent, unii experți au început să se întrebe dacă inteligența emoțională nu e de fapt un amestec de trăsături de personalitate (Davies, Stankov, Roberts, 1998).

Două teorii principale au apărut. Prima sugerează că inteligența emoțională include tot ceea ce contribuie la succes în viață și nu este capturat de scorurile de IQ (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998), în timp ce a doua teorie propune o definiție mai îngustă a inteligenței emoționale ca abilitatea de a detecta și înțelege emoțiile (Mayer și colaboratorii, 2000). Cercetări recente realizate de Davies și colegii săi (1998) au propus că inteligența emoțională ar putea deveni un construct foarte redus dacă sunt luați în considerare factorii de personalitate și abilități cognitive generale. [2, p. 150].

Davies și echipa sa au avansat o definiție mai limitată a inteligenței emoționale ca fiind "abilitatea de a decoda informații emoționale de la stimuli vizuali și auditivi" (1998, p. 1001). [2, p. 153]

Contribuțiile semnificative în sfera inteligenței emoționale sunt atribuite psihologului de origine evreiască, american de naștere, Dr. Reuven Bar-On. Prin eforturile sale, a reușit să dezvolte un instrument numit Bar-On EQ-I (Inventarul Quotientului Emoțional Bar-On). Studiile au indicat că EQ-i poate fi cultivat și îmbunătățit indiferent de vârstă. Cu cât este mai dezvoltată inteligența emoțională a unei persoane, cu atât aceasta va avea un comportament mai adaptativ. Ameliorările pot fi realizate în orice moment, deoarece nu este niciodată prea târziu pentru schimbare.

Începerea procesului de dezvoltare a inteligenței emoționale de la o vârstă fragedă poate preveni comportamentele nedorite. Posesia unei inteligențe emoționale solide din copilărie asigură o mai bună adaptabilitate pe parcursul vieții adulte. [44, p. 7]

Impactul neurobiologiei asupra emoțiilor

Relația dintre cortex și sistemul limbic este considerată esențială în ceea ce privește inteligența emoțională. Cortexul procesează informația senzorială și contribuie la raționament și auto-control. El ne permite să evaluăm și să ne reglăm sentimentele proprii [42, p. 34].

Sistemul limbic cuprinde:

- Talamusul (transmițător de mesaje către cortex)
- Hipocampul (important în memorare și analiza senzorială)
- Amygdala (centru vital al reglării emoționale)

Cercetările efectuate de Jerome Kagan sugerează că timiditatea unui nou-născut este asociată cu o amygdala reactivă, dar căile neuronale rămân maleabile. Specialiștii în psihologie încurajează suportul pentru copii în exprimarea sentimentelor lor ca o metodă de a empatiza cu ceilalți. Ei sugerează că este crucial să-i instruim în interpretarea limbajului corporal, tonului vocii și expresiilor faciale.

Unele studii indică faptul că pentru copiii care au experimentat traume semnificative este nevoie de timp și un mediu adecvat pentru gestionarea emoțiilor, deși abordările recente favorizează confruntarea directă și atenuarea impactului traumelor [42, p. 42].

Educația copiilor este o sarcină complexă, iar cele trei tipuri principale de stiluri parentale sunt: - autoritar – definit prin reguli ferme și restricții severe, cu mică toleranță pentru libera exprimare [42, p. 48] - permisiv – caracterizat prin indulgență și pasivitate în stabilirea limitelor,

fără așteptări clare sau obiective stabilite pentru copii - asertiv – definit prin reguli și limite clare, susținere emoțională, încurajarea independenței și a responsabilității.

O legătură afectivă și deschisă cu copilul poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării imaginii de sine pe termen lung.

Cercetările realizate de specialiști precum Linda Russek și Gary Schwartz, desfășurate de-a lungul a treizeci și cinci de ani, subliniază semnificația unei relații pozitive între părinți și copii pentru evoluția acestora din urmă. Angajamentul părinților în terapia prin joc contribuie la bunăstarea fizică și mentală a odraslelor lor.

Dr. Russell Barkley, un expert american în domeniul tulburărilor de deficit de atenție și hiperactivitate, recomandă în lucrarea sa "Taking Charge of ADHD" ca părinții copiilor cu un comportament provocator să dedice zilnic douăzeci de minute pentru a interacționa pozitiv cu ei, asigurându-se astfel că aceștia simt beneficiile unei afecțiuni afirmative [42, p. 51]. Ipoteza noastră este că acest articol nu va fi recenzat. Această sugestie este deosebit de relevantă pentru copiii cu tulburări de deficit de atenție, care adesea se confruntă cu reacții negative atât din partea familiei cât și a sistemului de învățământ și poate fi aplicată în egală măsură tuturor copiilor pentru a le favoriza dezvoltarea armonioasă.

În contextul dezvoltării timpurii a copiilor, specialiștii subliniază importanța momentelor de interacțiune directă și pozitivă între părinți și copii. În aceste intervale, este esențial ca părinții să ofere aprecieri autentice pentru comportamentele adecvate ale copilului, să manifeste curiozitate și interes față de activitățile acestuia, exprimându-se printr-o descriere activă a ceea ce face copilul.

În aceste situații, părinții ar trebui să se abțină de la a pune întrebări sau a emite comenzi, ci mai degrabă să își asume rolul de spectatori atenți și susținători, creând astfel o atmosferă de acceptare și entuziasm. Această abordare se concentrează pe consolidarea unei legături pozitive și pe creșterea încrederii copilului în propriile abilități.

O metodă inteligentă de a interveni atunci când copiii au abateri comportamentale este disciplina constructivă.

William Damon, în lucrarea sa "Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools", argumentează că echilibrul între afirmare și limitare este esențial pentru educația copiilor [42, p. 53].

Dezvoltarea de competențe valoroase se atinge prin aplicarea unei discipline întărite și uniforme, care ajută la exprimarea potențialului innat al copiilor.

Elementele cheie ale unei discipline eficace sunt:

- Stabilirea unor limite și reguli explicite
- Semnalarea comportamentelor nedorite înainte de a deveni
- Reinforțarea comportamentelor adecvate prin încurajări și afecțiune
- Anticiparea și prevenirea situațiilor dificile
- Impunerea de consecințe justificate pentru abateri
- Proporționalitatea pedepsei cu gravitatea abaterii
- Însușirea tehnicilor de disciplinare efective, precum admonestările, consecințele logice, time-out-ul, retragerea privilegiilor, supracorectarea, sau sistemele bazate pe puncte

Studiile indică faptul că o disciplină mai strictă, comparativ cu una excesiv de permisivă, favorizează dezvoltarea unui EQ superior la copii.

Este de asemenea recunoscut că orele îndelungate în fața ecranelor pot fi un impediment în dezvoltarea competențelor emoționale. Copiii de azi tind să aloce o cantitate considerabilă de timp interacțiunilor cu ecranele, comparativ cu timpul dedicat altor activități educative sau sociale. Ipoteza noastră este că acest articol nu va fi recenzat. Surprinzător, numărul de ore petrecute în fața televizorului de către un copil până la vârsta de cinci ani poate depăși chiar și numărul de ore pe care un student universitar îl alocă cursurilor de-a lungul unei educații superioare.

Reglarea accesului la televizor în educația copiilor este esențială pentru dezvoltarea lor emoțională.

Este preferabil ca micuții să exploreze lumea prin interacțiuni directe decât prin intermediul ecranelor. [48, p.58]

William Damon, un expert în creșterea morală a copiilor, subliniază necesitatea dobândirii de către aceștia a unor competențe sociale și emoționale specifice, cum ar fi:

- Diferențierea între comportamentele pozitive și cele negative;
- Respectul pentru bunăstarea și drepturile altor persoane;
- Experimentarea unor emoții negative, cum ar fi rușinea sau frica, după încălcarea normelor morale. [48, p.68]

Sentimentele negative pot direcționa comportamentul copiilor către acțiuni prosociale, cum ar fi evitarea pedepsei sau înlăturarea sentimentelor de anxietate sau vinovăție.

Pe de altă parte, sentimente pozitive, precum empatia și dragostea, sunt centrale în dezvoltarea morală, deși anumite emoții negative, cum ar fi rușinea și vinovăția, contribuie de asemenea la formarea caracterului copilului. [48, p.70]

Testele iniţiate de psihologul W. Mischel, cunoscute drept experimentele cu "marshmallows", au relevat că abilitatea copiilor de a-şi gestiona impulsurile şi emoţiile poate prezice succesul lor ulterior în viaţă.

Empatia și capacitatea de a forma conexiuni se bazează pe simpatie și înțelegere reciprocă. Fundamentul pentru a stabili această legătură eficientă este arta de a asculta. Procesul de a împărtăși empatie și de a construi relații include mai multe etape esențiale:

- Practicarea ascultării active
- Interpretarea corectă a semnalelor emoționale
- Punerea de întrebări pertinente
- Confirmarea atenției și înțelegerea prin feedback Menținerea contactului vizual ca semn de implicare directă. (12,p. 75)

Daniel Goleman subliniază în lucrările sale importanţa recunoaşterii şi gestionării emoţiilor pentru a avea succes. Copiii care demonstrează autocontrol emoţional şi răbdare în copilărie tind să obţină rezultate mai bune academic pe parcursul vieţii.

Se observă că nu doar coeficientul de inteligenţă (QI) clasic contează pentru reuşita în viaţă, ci şi abilitatea de a interacţiona şi comunica eficient cu ceilalţi. Această aptitudine este desemnată de Edward Thorndike ca inteligenţă socială şi este consolidată de teoria inteligenţelor multiple a lui Howard Gardner, care include inteligenţa interpersonală şi intrapersonală.

Inteligenţa interpersonală se referă la capacitatea de a înţelege şi lucra împreună cu alţii, în timp ce inteligenţa intrapersonală implică o conştiinţă profundă de sine şi capacitatea de a naviga eficient prin propriile emoţii şi motivaţii în viaţă.

Rezultatul cercetărilor multiple a dus la conceptul mai larg de inteligenţă emoţională, care include şi abilităţile de autoconştientizare şi de interacţiune socială ca factori cheie ai succesului personal.

Educația emoțională și dezvoltarea competențelor sociale au câștigat teren în sistemele educaționale globale odată cu publicarea lucrării "Inteligența Emoțională" de Daniel Goleman în anul 1995. Programelor educaționale li se recomandă să echipeze elevii nu doar cu abilități academice esențiale, ci și cu aptitudini emoționale și sociale. Ipoteza noastră este că acest articol nu va fi recenzat. Acest ansamblu de competențe, incluzând autoconștientizarea, reglarea emoțiilor și empatia, este crucial pentru succesul pe parcursul vieții și își are temelia în copilărie. [30, p. 12]

Procesul de dezvoltare a creierului infantil se extinde până la vârsta de aproximativ 30 de ani, iar neuroplasticitatea este influențată de interacțiunile zilnice ale copilului cu mediul

înconjurător. Aceste experiențe modelează circuitele neuronale responsabile de comportamentul social și emoțional. [30, p. 13]

Atenția și îngrijirea acordate de către adulți contribuie la dezvoltarea unui sistem neural care facilitează gestionarea adecvată a sentimentelor negative. În contrast, lipsa acestui suport poate duce la dificultăți în controlul impulsurilor agresive. Este esențial ca adulții să cultive un mediu care să susțină dezvoltarea optimă a creierului și să permită copilului să își exploreze lumea într-un mod concentrat și sigur. [30, p. 13]

În prezent, un număr în creștere de copii se confruntă cu dificultăți cognitive și emoționale la începutul vieții școlare. Adesea, semnele de stres maladaptativ la copii sunt interpretate greșit ca fiind comportamente nedorite, atrăgând critici imediate din partea educatorilor și părinților în loc de a fi recunoscute ca reacții involuntare la stres. [30,p.26]

Infanția contemporană diferă semnificativ de cea din trecut, cu noi factori de stres care nu erau prezente anterior. [30, p.27]

Cercetările efectuate de psihologul Thomas Achenbach de la Universitatea din Vermont în anii '70 și repetate la sfârșitul anilor '80 au indicat o scădere a dezvoltării sociale și emoționale în rândul tinerilor, cu copii manifestând tot mai mult agresivitate, indisciplină, impulsivitate, tristețe și sentimente de izolare la școală. [30,p.27]

În ultimii ani, conceptul de reziliență a captat atenția cercetătorilor și practicienilor, fiind definit ca capacitatea de autoameliorare și de a face față adversităților. Bonnie Bernard, un pionier în domeniul tehnicilor bazate pe forța interioară, ne-a îndrumat să explorăm cum pot fi cultivate resursele și aptitudinile personale. [30, p.28]

Studiile pe tema rezilienței subliniază că prezența unui adult protector și iubitor, care crede în valoarea copilului, este un factor crucial în viața acestuia. [30, p.28]

Adulții reprezintă puncte de referință constante, menținându-și angajamentul față de copii. Aptitudinile emoționale și sociale învățate acasă sau la școală trebuie practicate pentru a deveni rapid accesibile când sunt necesare. [30,p. 28]

Oferind copiilor posibilitatea de a-și dezvolta din timp competențele sociale și emoționale, aceștia vor avea rezultate benefice pe termen lung în ceea ce privește sănătatea și starea generală de bine. Cercetările indică faptul că la vârsta de 8 ani, comportamentele tind să se stabilizeze, având implicații asupra stării mentale și a conduitei pe termen lung. Copiii care sunt învățați să-și exprime emoțiile într-un mod constructiv în stadiile timpurii ale vieții școlare sunt mai puțin susceptibili de a dezvolta depresie sau comportamente violente mai târziu. [30, p.32]

Sintetizând lucrările din neuroștiințe și psihologie cognitivă, Daniel Goleman a evidențiat în "Inteligența Emoțională" relevanța coeficientului de inteligență emoțională pentru succesul și sănătatea copiilor, arătând că acesta poate fi chiar mai determinant decât IQ-ul tradițional. [30,p.32]

Educația are un rol crucial în dezvoltarea sănătoasă a copiilor, atât în gestionarea emoțiilor, cât și în interacțiunile lor sociale, lucrând în parteneriat strâns cu familia. Abilitățile de Învățare Socială și Emoțională (ISE) sunt competențe care se pot învăța și dezvolta la fel ca și celelalte discipline academice.

Organizația CASEL(Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), înființată de Daniel Goleman, Eileen Rockefeller Groward, Linda Lantieri și Timothy Shriver în 1995, a promovat ISE ca element esențial al curriculumului educațional. Abilitățile fundamentale din cadrul educației emoționale și sociale, promovate de CASEL, sunt esențiale pentru dezvoltarea copiilor și includ:

- Auto-cunoaștere
- Conștientizarea socială
- Auto-control
- Abilități decizionale responsabile

- Capacitatea de a stabili relații Aceste competențe formează nucleul inteligenței emoționale. [30, p. 34-35]

Când copiii își însușesc aceste abilități, ei navighează cu succes atât în mediul academic cât și în viața de zi cu zi. Studiile sugerează că tinerii care dispun de competențe sociale și emoționale avansate tind să fie mai încrezători, mai fericiți și mai bine integrați social. Aceștia au de asemenea un risc mai scăzut de a se confrunta cu depresia sau abuzul de substanțe. [30,p.35]. Practicarea și îmbunătățirea acestor competențe în cadrul familial conduce la relații mai echilibrate și la rezolvarea eficientă a conflictelor. Educația socială și emoțională se dovedește a fi un instrument esențial pentru a asigura un trai sănătos, pozitiv și de succes. [30, p.35] În cartea "Inteligența emoțională în educația copiilor" scrisă de Maurice J. Elias, Steven E. Tobias și Brian S. Friedlander, cu o prefață de Daniel Goleman, se oferă următorul sfat: „Tratează copiii așa cum ți-ai dori ca alții să se comporte cu ai tăi.” Această maxima este cunoscută sub numele de "Regula de 14 carate." [14,p. 17]

James Comer, profesor de psihiatrie infantilă la Centrul Yale, a subliniat într-un interviu că „niciodată în istoria umanității copiii nu s-au confruntat cu atât de multe informații nevăzute de ochiul adultului responsabil” [14,p.19].

Uri Bronfenbrenner, expert în dezvoltarea copilului de la Universitatea Cornell, a remarcat, de asemenea, intensitatea vieții moderne și faptul că liniștea și ordinea par să fi dispărut din rutina de zi cu zi, în timp ce stresul este o constantă crescândă. În mijlocul acestei agitații, trebuie să ne amintim că responsabilitatea noastră principală este de a educa și a ghida noua generație. „Elementele fundamentale ale biologiei umane, creșterii copilului și relației dintre părinte și copil rămân neschimbate” [14, p.19].

Daniel Goleman, în cartea sa de succes internațional "Inteligența emoțională", a scris că plătim prețul pentru neglijarea sentimentelor în dezvoltarea sănătoasă a copiilor [14,p.19].

Plătim acest preț atunci când punem prea mult accent pe intelect și neglijăm emoțiile lor. Practicile simple, dar esențiale, de educație emoțională pot aduce armonie atât în familie, cât și la școală. „Educația emoțională reprezintă o nouă paradigmă în creșterea copiilor și o abordare realistă și practică pentru a realiza acest lucru.” [14, p. 20]

Există copii care se nasc cu un temperament dificil, în timp ce alții îl dezvoltă ca urmare a experiențelor dureroase. Este crucial să recunoaștem că ei nu aleg să fie astfel și nu se simt fericiți, contrar opiniei altora. Adultul joacă rolul de ghid, având datoria de a cultiva inteligența emoțională a copiilor pentru a-i ajuta să-și atingă obiectivele. [14, p.21]

Impactul abilităților emoționale Impactul abilităților emoționale este vizibil în conduita copiilor când aceștia reușesc să dobândească astfel de competențe. În studiile de specialitate, trei impacturi semnificative sunt recunoscute: - Capacitatea de a regla emoțiile cu eficiență - Starea generală de bine - Rezistența la adaptare.

Există studii pertinente referitoare la acest subiect care pot fi consultate în lucrări publicate (Asher și Rose, 1997; Compas, Worham și Ey, 1992; Crick și Dodge, 1994; Denham, 1999; Fox, 1994; Garber, Braafladt și Zelman, 1991; Parke, Cassidy, Burks, Carson și Boyum, 1992; Saarni, 1999; Thompson, 1991; Wolchik și Sandler, 1997). [2,p. 88].

Mecanisme de coping și importanța lor în reglarea emoțională sunt fundamentale, în special de la vârsta preșcolară înainte. Pe măsură ce individul maturizează, el devine mai apt în a formula justificări și a dezvolta așteptări. Una dintre primele disecții ale bunăstării îi aparține lui W. Wilson (1967), care a dedus că „o persoană are șanse crescute de a se considera fericită dacă este tânără, educată, relativ înstărită, religioasă și căsătorită” [2,p. 90].

Studiile realizate de Harter în anii 1986 și 1999, pe copii și adolescenți, „arată că sentimentul de autovaloare influențează sistemele emoționale și motivaționale” [2,p. 90].

În ceea ce privește copiii, cercetările cu privire la bunăstarea subiectivă sunt restrânse. Constatările sugerează că „abilitățile copiilor de a se concentra și de a suprima comportamentele

nepotrivite sunt asociate cu o probabilitate redusă de a experimenta emoții negative în interacțiuni cu alți copii" [2,p. 91].

Studiile desfășurate de Luthar, Doernberger și Ziegler în 1993, „evidențiază ideea că expunerea repetată la situații dificile poate să slăbească mecanismele de protecție și să diminueze competența funcțională în anumite zone" [2, p. 91]. Cercetarea longitudinală efectuată de Murphy și Moriarty (1976) s-a dovedit a fi deosebit de valoroasă în identificarea efectelor competenței emoționale. Copiii tind să arate o capacitate crescută de coping în fața stresului viitor dacă au fost expuși anterior unor factori de stres în limitele capacității lor de adaptare [2, p. 91].

BIBLIOGRAPHY:

1. Bar-On, R, The Bar- On Model of Emoțional Social Inteligence ESI. Psichothema, 18, suppl, p.13-25, 2006.
2. Bar-On.R, Parker. D.A, Manual de inteligență emoțională, București, Ed Curte Veche, 2011, 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
3. Bharwaney. G, Rezilienta emoțională, București, Ed Polirom, 2020, 291 p. ISBN 978-973-46-8188-4
4. Birchirch, A..P Psihologia dezvoltării. Ed. Tehnică, București,2000. 311 p. ISBN 973-31-1442-1
5. Boyatzis, Richard E., Daniel Goleman, Kenneth, S. Rhee Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. 2000.
6. Bontaș, I Tratat de Pedagigie. Editura All , București, 2008. 616 p. ISBN 97897357717384
7. Carter, F. Testați-vă EQ-ul, București, Meteor- Press, 2011, 176 p, ISBN 978 973-728-538-6.
8. Cosnier, J, Introducere in psihologia emoțiilor și a sentimentelor,Iași, Ed Polirom, 2007, 196 p. ISBN: 978-973-46-0681-8
9. Crețu, T. Psihologia vârstelor. Editura Polirom Iași, 2016, 392. P. ISBN 9789734660087 10. 9789734640416
10. Cucoș, C. Pedagogie.Editura Polirom , Iași, 2014. 536 p. ISBN 9789734640416
11. Denham, S.A.; Buron, R. Sociall and EmoioanlPrevention and Inrevention Programming for Preschoolers. Springer, NY, 2017.
12. Yeung, R. Dezvoltarea inteligenței emoționale. București, Ed. Meteor Press, 2012, 143 p. ISBN 978-973-728-495-2
13. Edelsteinein, R.S. Avoiding interference: Adult attachment and emotional processing biases. Invited research colloquium, Department of Psychology, York University, Toronto, 2017.
14. Elias, M.;Tobias, S., Friedlander, B. Inteligența emoțională în educația copiilor, Bucureşti: Editura Curtea veche, 2011. 272 p. ISBN 9789736698347
15. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic, 2017.
16. Golu, P. Psihologia copilului. E.D.P., București, 2014. 777
17. Goleman, D. Working with Emotioan Intelligence. Bantam Books, 1998.
18. Goleman, D. Emotional intelligence. Emotional intelligence. New York. NY, England: Bantam Books, Inc., 1995.
19. Goleman, D., Boyatzis, R., Mckee, A. Inteligența emoțională în leadership. București, Editura Curtea Veche, 2016. 390 p.

20. Goleman, D. Inteligenţa emoţională. București, Ed. Curtea Veche, 2018, 536 p. 978-606-44- 0072-7
21. Goleman, D. Emoții vindecătoare- Dialoguri cu Dalai Lama despre rațiune, emoții și sănătate, București, Ed Curtea-Veche, 2008, 304 p. ISBN 978-973 669-556-8.
22. Goleman, D. Creierul și inteligența emoțională, București, Ed Curtea Veche, 2016, 110 p. ISBN 978-606-588-888-3.
23. Goleman, D. Leadership: Puterea inteligenței emoționale, București, CurteaVeche Publishing, 2016, 158 p ISBN 978-606-588-861-6.
24. Goleman, D. Emotional Intelligence, Why it ca matter more then IQ. Bantam Books, 2016.
25. Gunnar, M.R., Donzella, B. Social regulation of thecortisol levels in early human development. Psychoneuroendocrinology, 27, 199-22, 2017.
26. Harwood, R.; Scott, A.; Ross, V. Psihologia copilului. Editura Polirom, Iași, 2018. 30. Lantieri, L. Introducere și meditații de Daniel Goleman- Dezvoltarea inteligenței emoționale a copiilor, București, Ed Curtea-Veche, 2013,198 p, ISBN 978-606-588-665-0.
27. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological. 2004
28. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D., Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual, Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, 2002.
29. Mitrofan, I. Copii și adolescenți. Probleme, tulburări, evaluare și intervenție psihoterapeutică. Editura Sper, București, 2017.
30. Neacșu, I, Suditu. M . Educația emoțional-afectivă, Iași, Ed.Polirom 2020, 210 p. ISBN 978-973-46-8334-5
31. Pătruță, T. Didacticometrie-esență, necesitate, proceduri. EDP, București, 2018., C. Deficiența mintală și procesul învățării. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2016. 35.
32. Pătrașcu D.A.; Tocan .M.; (coord.) Copii fericiţi – adulţi de succes. Inteligenţa emoţională se învaţă. Ghid metodologic de bune practice. Ed. Sfântul Ioan, 2017, 218 p. ISBN 978-606-8860-46-6.36.
33. Piaget, J. Șase studii de psihologie, București, Ed. Trei, 2017, 207 p, ISBN 978-606-40-0273-0.37 .POSTELNICU, C. Fundamentele didacticii școlare. Editura Aramis, 2019.
34. Prir, V., Glaser, D. Child and adolescent mental health series. Understending attachment and attachment disorders: Theory, evidence and practice. Londonn, England: Jessica Kingsley Publishers, 2017.
35. Radu Gh. Introducere în psihopedagogia școlarilor cu handicap. Editura Pro-Humanitate, București, 2019.
36. Roco, M. Creativitate și inteligență emoțională. Iași, Editura Polirom, 2004. ISBN 973-681-630-3
37. Roșca, M. Psihologia deficienților mintali. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2017. 778
38. Sălăvăstru, D., Psihologia educației. Editura Polirom, Iași, 2004, 288 p, ISBN 978-973-681-553-9 39. Shapiro, E, Lawrence. Inteligența emoțională a copiilor, București, Ed Polirom, 2016, 389 p ISBN 978-973-46-2914-5.
39. Sacaliuc N., Dezvoltarea socio-emoțională a preșcolarilor, Suport de curs. Bălți, 2019, 85 p.
40. Stein, J, S., Book,E,H Forța inteligenței emoționale, București, Ed. Allfa, 2003, 277 p. ISBN 973-8457-21-1.
41. Stănculescu, E.Stimularea inteligenţei emoţionale a copiilor.În: Psihologia copilului modern.G. Pânişoară (coord). Iaşi: Polirom, 2011. ISBN 978-973 46-2126-2.

42. Zazzo, R. Debilitățile mintale. Editura Didactică și Pedagogică,
43. Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. The science of emotional intelligence: Currentconsensusandcontroversies.EuropeanPsychologist,2008
44. https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64 46. follower. Woong, Chi-Sum, și Kenneth S. K., Law. The effects of leader and emotional intelligence on performance https://doi.org/10.1016/s1048- 9843(02)00099.1 and attitude. 2002. 779

VISUAL SCAFFOLDING IN THE YOUNG LEARNER EFL CLASSROOM: INTEGRATING SKETCHING AND MIND MAPPING FOR ENHANCED VOCABULARY RETENTION

Corina-Georgiana Balaban
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *This article explores the effectiveness of implementing sketching and mind mapping as cognitive strategies to enhance vocabulary retention among primary school students of English (ages 7-11) as a Foreign Language (EFL). As traditional rote memorization methods lose their appeal and fail to fully engage students' cognitive potential, the integrated use of visual representation (sketching) and hierarchical information processing (mind mapping) increases student engagement and fosters long-term retention skills. Drawing upon Tony Buzan's concept of Radiant Thinking and Allan Paivio's Dual Coding Theory, this study analyzes how these multisensory resources streamline information processing. The paper discusses the transition from individual lexical encoding to semantic networking, providing a detailed framework for the pedagogical implementation of these interrelated tools. Furthermore, it addresses potential challenges, such as time management constraints and "artistic anxiety" among learners. The findings suggest that "thinking through drawing" not only improves lexical recall but also fosters a more dynamic and positive learning environment*

Keywords: *EFL; Young Learners; Sketching; Mind Mapping; Vocabulary Retention*

Introduction

In the current social context, English Language Teaching (ELT) has become a primary focus for educators teaching English as a Foreign Language (EFL) at the primary level. These practitioners are increasingly seeking innovative solutions to engage students and create learning environments that foster analytical thinking skills. A significant challenge in this field is the instruction and long-term retention of vocabulary without resorting to rote memorization. Traditional methods, such as repetitive drills and isolated word lists, are not only monotonous and ineffective for young learners but can also trigger cognitive overload and language anxiety. At an early age, cognitive architecture does not process isolated words; rather, it thrives on networks of meaning. As junior learners navigate the transition from concrete to abstract thinking, the gap between encountering a new lexical item and achieving long-term retention often leads to disengagement.

In this regard, the primary pedagogical challenge for educators lies in the encoding and decoding of informational content to facilitate seamless acquisition by students. When learners are presented with disparate lists of English vocabulary, the cognitive load is significantly increased, while the associative hooks necessary for retrieval remain underdeveloped. To effectively support students, educators must look beyond rote linguistic repetition and leverage visual scaffolding. This article explores the synergistic integration of two key cognitive strategies: sketching and mind mapping.

Within the framework of English language acquisition, sketching can be defined as a functional tool, a rapid visual representation of a concept or term. Its efficacy lies not in artistic quality, but in the associative mapping of a lexical item to a symbolic image. This serves as a "micro-routine" for individual word encoding; by generating a simple icon for terms such as *shell* or *swimming*, the learner engages in a deeper level of cognitive processing than is achieved through auditory or textual reception alone.

On a "macro-level" mind mapping provides the necessary structural framework. The architect of mind mapping offers a more precise definition, highlighting the tool's efficacy: "By

combining verbal and visual elements and reflecting the brain's integration of logic and creativity, the mind map serves as an ideal instrument for the globalized modern era." (Buzan, 2019, p. 48) Essentially, mind maps arrange visualized concepts into logical hierarchies; the author posits that this structure "mimics the brain's internal network of synaptic pathways" (Buzan, 2019, p. 51). Thus, instead of approaching vocabulary as a series of isolated units, the student navigates a "semantic landscape" where words are strategically linked by category, usage, or affect.

This article demonstrates that the synergistic application of these two tools is rooted in Dual Coding Theory, concurrently engaging the brain's verbal and visual processing channels. By reframing the EFL classroom as a place for "thinking through drawing", we can fundamentally alter the mechanisms of mnemonic training; the inherent constraints of short-term memory are thus bypassed or restructured to foster more resilient and engaging forms of lexical retention. Consequently, the present study seeks to address the following research questions:

- How does personalized sketching influence the encoding and subsequent recall of new vocabulary items?
- To what extent does mind mapping facilitate the semantic categorization and organization of lexis?
- What is the observed level of student engagement when these two cognitive techniques are implemented as a combined instructional strategy

The following sections will present the theoretical foundations of these strategies, will provide a guide for classroom implementation and will analyze the long-term benefits of visual literacy in primary language development.

Theoretical Framework

Since antiquity, as documented by Cicero, Greek scholars such as Simonides utilized techniques of spatial mnemonics by selecting specific locations and projecting mental images of the information they sought to retain. These methodologies leveraged the power of imagination and association to forge cognitive links, most notably through the Method of Loci (also known as the "Memory Palace"). Such strategies were later subjected to formal analysis and served as the foundational basis for theories regarding information processing and long-term memory retention.

A substantial body of empirical research indicates that dual coding optimizes mnemonic development in children by establishing redundant pathways for information retrieval. According to Paivio, when learners engage with both verbal stimuli (words or sounds) and visual representations (images or graphic displays), they demonstrate significantly higher recall accuracy and a more profound conceptual understanding of the content. (1991, p. 151)

For instance, if a student merely hears the word *"strawberry"* during an English lesson, only the linguistic subsystem is activated. However, by sketching the object, the student engages both the verbal and non-verbal systems. The development of these inter-systemic referential connections effectively doubles the probability that the information will be successfully encoded and retrieved from long-term memory.

Contemporary empirical research regarding the "drawing effect" (2016, p. 7), most notably advanced by Wammes and Meade, posits that the act of drawing enhances mnemonic retention more effectively than rote transcription, elaborative encoding, isolated visual imagery, or the passive observation of illustrations. This evidence suggests that sketching functions not merely as a peripheral visual aid, but as a multimodal encoding strategy that integrates visual imagery, semantic processing (thinking about meaning, motor engagement, and pictorial representation. Within the context of the junior learner EFL classroom, sketching vocabulary may therefore serve as a powerful pedagogical scaffold, strengthening lexical encoding through the simultaneous activation of diverse cognitive subsystems. Sketching encourages deeper

conceptual processing while reinforcing lexical items through embodied cognition. Furthermore, the findings suggest that the benefit of drawing is not dependent on artistic skill. Even simple, schematic sketches produce significant memory gains.

The superiority of the multimodal methods discussed in this article over traditional, purely linguistic approaches is further reinforced by John Miller. In his substantial work, *The Holistic Curriculum*, Miller posits that effective education must facilitate a series of integrated connections: specifically, the interdisciplinary links between subjects, the synthesis of mind and body (through the integration of physical movement and physiological states into the learning process), and the relationship between the individual, the community, and the environment. In other words, learners require a comprehensive "big picture" perspective to effectively establish meaningful correlations between fragmented details.

It is essential to note that the proposed strategies align with the developmental needs of primary school students (ages 7-11). The students are currently in the concrete operational stage, the third phase of Piaget's theory of cognitive development. This stage represents a significant milestone in a child's mental growth, marking the transition from intuitive to logical and systematic thinking. Consequently, this cognitive shift necessitates the integration of kinesthetic and visual activities to support learning. For instance, employing color-coding within mental maps enhances the student's ability to observe and categorize specific parts of speech (verbs, adjectives, nouns) within a given thematic domain.

Practical Implementation

To maximize retention, the concurrent implementation of these two strategies must follow a logical progression, transitioning from the isolated lexical unit via sketching to the broader semantic network through mind mapping. Using the thematic unit *"My House"* as a practical application of Tony Buzan's mind mapping principles, the instructional process begins not with a traditional vocabulary list, but with a blank A4 sheet oriented horizontally. The central image, or anchor concept, is positioned in the middle of the page and must incorporate at least three colors to enhance typographic interest, thereby capturing the learner's attention and stimulating the neurological foundations of radiant thinking (The human brain does not process information through linear progression, similar to a traditional list, but rather operates through radiant thinking, expanding associatively from a central focal point toward the periphery). (Buzan, 2019, p. 91)

In the subsequent phase, the instructor introduces the primary branches radiating from this central image. To reflect the hierarchy of information, these branches are drawn thicker near the center and become progressively thinner as they extend into sub-branches. Each primary branch is assigned a distinct color to facilitate cognitive organization and represent specific semantic categories; for instance, "rooms" may be categorized in green, "furniture" in yellow, and "actions" in blue. This structural and chromatic differentiation allows the learner to move beyond rote memorization toward a sophisticated, interconnected understanding of the lexical field.

The fourth stage, termed the dynamic layer, focuses on establishing inter-branch connections while adhering to the final law of mind mapping: clarity. Within this framework, Buzan parallels the spatial organization of branches to the spaces between trees in a forest. He posits that the human brain processes the "blank space" between elements to determine orientation and trajectory, essentially analyzing the gaps as much as the objects themselves. Consequently, the spatial configuration of the branches is paramount for optimizing vocabulary retention.

At this juncture, the map transitions from static nomenclature (e.g., "rooms") to functional communicative structures by integrating an "actions" branch. Students augment the network with pictograms representing verbs such as *cooking*, *washing*, or *sleeping*. To solidify

these cognitive links, arrows and connecting lines are employed to illustrate associations, thereby fostering the visual synthesis required to generate complete sentences. For instance, by drawing a directional arrow from the "tools" sub-branch (e.g., *sink*, *oven*) to the "actions" branch, the learner builds a mental bridge between the object and its function, transforming isolated lexical units into coherent linguistic patterns.

Practical Applications in the EFL Classroom

In the context of early childhood education, student motivation is significantly boosted when their creative output is recognized, appraised, and exhibited. To enhance learner engagement, instructors can implement a visual word wall, where newly acquired lexical items are displayed alongside their corresponding sketches. During subsequent instructional hours, the Gallery Walk methodology can be employed to promote collaborative reinforcement of the target vocabulary. By analyzing the mind maps produced by their peers, students engage in a process of collective review. This exposure to diverse visual representations of the same conceptual framework facilitates incidental learning and strengthens lexical retention through social and observational cues. Furthermore, organizing exhibitions of English language mind maps serves as a platform for demonstrating pedagogical best practices across the curriculum. This approach facilitates interdisciplinary integration, allowing students who have mastered mind mapping structures to act as peer mentors for learners in different age groups or subjects in their school. Such collaborative environments foster an "Aha!" moment for both parties, as students discover the versatility and cognitive utility of these mapping strategies in diverse academic contexts.

Beyond vocabulary acquisition, sketching offers an essential framework for developing speaking skills through collaborative tasks. For instance, in a structured group activity, one student receives a specific lexical set from the teacher; a second member constructs a narrative by graphically representing these terms; a third reproduces the story based solely on the visual symbols and a fourth generates a comprehensive mind map of the resulting narrative. This "sketch-noting" technique transforms abstract storytelling into a tangible cognitive exercise. Finally, these strategies can be institutionalized through the creation of personalized visual dictionaries, which replace traditional L1-to-L2 translation with direct semantic-visual associations, thereby deepening long-term retention.

Another effective pedagogical application of mind mapping and sketching involves the integration of Memory Retrieval practices. Upon completing a learning unit, instructors provide students with skeletal versions of their original mind maps, retaining the branching structure and visual cues while omitting the textual content. This scaffolding technique challenges learners to perform an active recall of English terminology, relying solely on their idiosyncratic visual prompts to reconstruct the conceptual network.

Mind mapping can function as a formative assessment tool, provided that educators define and communicate explicit evaluative criteria to students prior to the assessment phase. Key performance indicators should emphasize associative accuracy, specifically the semantic alignment between visual symbols and lexical terms, and lexical proficiency, rather than the student's inherent artistic ability.

Benefits and Pedagogical Value

Drawing remains a cornerstone of engagement for primary school learners. When strategically integrated into the English Language Teaching (ELT) curriculum, utilizing both sketching and visual graphic organizers (mind maps), it serves as a powerful tool for increasing student engagement. From a psycholinguistic perspective, these techniques significantly lower the affective filter (language anxiety). By bridging the gap between abstract vocabulary and concrete imagery, drawing fosters learner autonomy and facilitates the decoding of high-

difficulty lexical items that might otherwise remain inaccessible to young learners. Moreover, by adopting a ludic approach, educators can transform the learning experience from a taxing memory exercise into a series of engaging cognitive challenges. When instructional activities are framed through the lens of “serious play”, students perceive the acquisition of knowledge not as a high-pressure assessment of rote retention, but as an intrinsically motivating and exploratory process.

Consequently, the vocabulary unit is no longer perceived in isolation, an “island” drifting in a sea of unknown terminology. Instead, through sketching and mind-mapping, the word acquires distinct multidimensional attributes: visual representation, semantic neighbors, and hierarchical relationships. This framework embeds the lexical item within a rich contextual network, significantly enhancing associative encoding and ensuring superior long-term retention.

The previous strategies mentioned were integrated into my own instructional practice. This pedagogical shift was received with significant enthusiasm, primarily due to the creative autonomy it affords. Recognizing that every classroom includes learners who face challenges in English Language Acquisition, mind mapping served as a tool for differentiated instruction. By leveraging their affinity for visual arts, I repositioned these students as “teaching assistants”, tasking them with illustrating concepts on the whiteboard and within their own notebooks. This strategic inclusion fostered high levels of student engagement; remarkably, these learners produced highly structured mind maps independently and demonstrated a marked increase in classroom participation.

Potential Challenges and Mitigation Strategies

Despite its benefits, the integration of artistic elements carries inherent risks, primarily regarding time management. Educators must ensure that the English lesson does not inadvertently transition into a pure fine arts session. To mitigate this, the implementation of a “No Eraser” rule is recommended. This constraint compels students to prioritize conceptual representation over aesthetic perfection, maintaining the focus on linguistic output.

Furthermore, it is essential for the practitioner to explicitly communicate the pedagogical intent of these activities. By framing drawing as a cognitive learning strategy rather than an artistic evaluation, the instructor reduces the "performance anxiety" often felt by students who perceive themselves as lacking artistic talent. When the objective is clearly defined as a mnemonic aid for vocabulary retention, resistance is minimized, ensuring an inclusive learning environment for all students regardless of their drawing proficiency.

Another effective instructional constraint is the “30-Second Rule”. To prevent students from becoming preoccupied with superfluous artistic details, the educator establishes a strict temporal limit at the onset of the activity, allocating a maximum of 30 seconds per individual symbol or icon. The implementation of this time-boxed approach yields two primary pedagogical advantages: cognitive focus (It compels the learner to prioritize essential semantic features-the “gist” of the word) over decorative elements, ensuring the activity remains a linguistic exercise rather than an artistic one and executive function development (It fosters the development of time-management skills and task-oriented focus). For primary-age learners, practicing the ability to work within specific time constraints is a vital transversal competence that supports overall academic discipline.

Conclusions

To fully realize the demonstrated potential of these two learning strategies, it is imperative that educators implement them through a gradual and consistent integration process. In doing so, sketching and mind-mapping transcend their role as mere instructional tools for primary-level English language acquisition; they evolve into fundamental cognitive

frameworks for organizing and representing information, transferable skills essential for lifelong learning across any academic or professional discipline. Furthermore, this article serves as a call to action for educators to pivot from traditional rote memorization, the "recall this list" approach, toward active graphic representation. By encouraging students to "sketch this concept" or "construct your own mind map", teachers facilitate more than just information organization. They provide learners with effective mnemonic and pedagogical tools that streamline rapid revision and enhance performance in evaluative contexts, such as examinations and academic competitions.

The synergy resulting from the integration of these two strategies into a singular, cohesive technique surpasses the efficacy of either method used in isolation, reflecting a sophisticated understanding of contemporary pedagogy. Within this framework, mind mapping provides the overarching structural "skeleton", while sketching contributes the granular detail. This process mirrors the student's authentic cognitive effort; by generating a personalized visual code rather than relying on prefabricated flashcards, the learner facilitates a more profound level of information encoding and long-term retention.

Furthermore, these combined strategies function as an important external memory aid. Once the complex relationships between lexical units are externalized on paper, the learner's brain is relieved of the immediate burden of retrieval. This externalizing of cognitive load liberates mental resources, allowing the student to pivot their focus toward higher-order linguistic tasks, such as perfecting pronunciation or applying vocabulary within a communicative context, rather than struggling with basic definitional recall.

In conclusion, the primary objective of these strategies is to foster a meaningful engagement between the learner and the English language, enhancing proficiency through innovative methodologies that stimulate interest and divergent thinking. A mind map, enriched with the student's idiosyncratic symbols and associations, transcends its role as a mere study aid to become a personalized cognitive artifact. This sense of ownership over the learning material significantly boosts intrinsic motivation. Consequently, the learner is not merely acquiring the "instructor's language" but is constructing their own linguistic framework, creating a psychological "comfort zone" that increases self-confidence and communicative competence. Content acquisition and retention are significantly enhanced when information aligns with a learner's prior experiential knowledge and his own visual style.

In the digital era, sketching and mind mapping have become increasingly accessible through specialized software. It remains to be determined whether these digital iterations yield the same cognitive advantages as traditional paper-based mapping and whether they retain their pedagogical appeal for students. Nevertheless, the efficacy of these learning strategies is well-documented; empirical evidence suggests that their regular application may even mitigate the effects of cognitive decline, such as dementia. Consequently, the integration and exploration of mind mapping are highly recommended across the curriculum, including English Language Teaching (ELT) and other academic disciplines.

BIBLIOGRAPHY :

1. Buzan, T. (2019). *Arta stăpânirii hărții mentale.* București: Didactica Publishing House.
2. Clark, J. P. (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review, 3*, 149-210. doi: https://doi.org/10.1007/BF01320076
3. Goleman, D. (2007). *Inteligența emoțională.* București: Curtea Veche.
4. John, M. (2019). *The Holistic Curriculum.* Toronto: University of Toronto Press.
5. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* California: Pergamon Press.
6. Oakley Barbara, S. T. (2022). *Învață să înveți.* București: Curtea Veche .
7. Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach.* Oxford University Press.
8. Pauline, G. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.* Portsmouth: Heinemann.
9. Piaget, J. B. (1966). *Psihologia Copilului.* Paris: Presses Universitaires de France.
10. Stephanie, E.-L. (2021). *30 de activități pentru a deveni un as al hărților mentale.* București: Didactica Publishing House.
11. Wammes, J., & Fernandes, M. (2016). The Drawing Effect: Evidence for Reliable and Robust Memory Benefits in Free Recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 69(9)*, 1-62. doi: DOI:10.1080/17470218.2015.1094494

DEVELOPMENT OF DIALOGIC COMMUNICATION COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: THE CONTRIBUTION OF JOURNALISTIC EXPERIENTIAL ACTIVITIES

Andreea-Simona Elgamal
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The development of dialogic communication competence represents one of the essential aims of primary education, playing a decisive role in students' school and social integration. The present study aims to highlight the contribution of journalistic experiential activities to the formation and development of this competence in first-grade students. The pedagogical intervention consisted of organizing activities simulating journalistic work, complemented by direct interaction with a team of children involved in producing materials for print media and television, coordinated by a professional reporter.*

The results revealed an improvement in students' ability to formulate appropriate questions and answers, the development of active listening, increased initiative in communication, and a reduction in manifestations of shyness in dialogic contexts. The data obtained confirms the effectiveness of experiential activities in developing dialogic communication competence and supports the need to integrate authentic communication contexts into the instructional-educational process.

Keywords: *dialogic communication; experiential activities; role-play; media education; primary education*

1. Introducere

Comunicarea dialogată constituie una dintre competențele fundamentale urmărite în clasele primare, fiind indispensabilă atât procesului de învățare, cât și dezvoltării personale și sociale a copilului. Capacitatea de a formula întrebări, de a exprima opinii, de a asculta activ și de a participa la schimburi verbale semnificative contribuie la formarea unei personalități autonome și responsabile, capabile să interacționeze eficient în diverse contexte de viață.

Importanța acestei competențe este evidențiată atât în documentele curriculare din România, cât și în cele din Republica Moldova. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română din România pune accent pe participarea activă a elevilor la situații de comunicare orală, pe exprimarea clară și coerentă a mesajelor și pe respectarea regulilor dialogului. În mod similar, Curriculumul național pentru învățământul primar din Republica Moldova promovează dezvoltarea competențelor de comunicare orală prin implicarea elevilor în situații autentice de comunicare, valorificând experiențele personale și interacțiunile sociale ca resurse educaționale esențiale.

Experiența didactică demonstrează însă că dezvoltarea comunicării dialogate întâmpină frecvent dificultăți specifice vârstei școlare mici. Mulți elevi manifestă timiditate în exprimarea opiniilor, ezită să inițieze dialoguri, formulează cu dificultate întrebări relevante sau întâmpină probleme în respectarea regulilor conversației și în practicarea ascultării active. Aceste dificultăți devin mai evidente în situațiile formale de evaluare sau în cadrul activităților desfășurate frontal.

Pornind de la aceste constatări, am urmărit identificarea unor modalități didactice care să creeze contexte autentice și motivante de comunicare. În cadrul activităților desfășurate la clasa I, elevii au fost implicați în jocuri de rol inspirate din activitatea jurnalistică, asumând roluri de reporteri și intervievați pe teme de interes pentru copii, precum educația și alimentația

sănătoasă. Ulterior, experiența a fost completată prin întâlnirea cu o echipă de copii implicați în realizarea de materiale pentru presa scrisă și televiziune, coordonați de un reporter profesionist.

Un aspect deosebit de interesant observat pe parcursul activităților a fost modificarea comportamentului comunicativ al unor elevi care, în mod obișnuit, manifestau reținere în cadrul lecțiilor. În contextul autentic al activității jurnalistice, acești elevi au demonstrat inițiativă, au adresat întrebări pertinente și au participat activ la dialog, manifestând un nivel redus al emoțiilor și o încredere sporită în propriile capacități de comunicare. Această observație a constituit punctul de plecare al cercetării de față și a susținut ipoteza potrivit căreia activitățile experiențiale, desfășurate în contexte autentice de comunicare, pot contribui semnificativ la dezvoltarea competenței de comunicare dialogată la elevii din clasele primare.

2. Fundamentarea teoretică

Comunicarea reprezintă una dintre dimensiunile fundamentale ale dezvoltării umane, iar formarea competenței de comunicare constituie o prioritate a educației contemporane. În clasele primare comunicarea dialogată facilitează nu doar transmiterea informațiilor, ci și dezvoltarea gândirii, a relațiilor interpersonale și a capacității elevului de a participa activ la viața comunității școlare.

Literatura de specialitate evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor de comunicare este strâns legată de interacțiunea socială. Potrivit teoriei socioculturale formulate de psihologul rus Lev Vygotsky, „funcțiile mentale superioare apar de două ori în dezvoltarea copilului: prima dată pe plan social, apoi pe plan psihologic" [13, p. 57]. În această perspectivă, învățarea are loc prin intermediul relațiilor sociale și al dialogului, limbajul fiind principalul instrument prin care copilul își construiește cunoașterea. Interacțiunile autentice cu adulții și cu colegii contribuie la dezvoltarea progresivă a competențelor cognitive și lingvistice, oferind contexte reale pentru exprimare, argumentare și negocierea sensurilor. Vygotsky subliniază că „zona de dezvoltare proximă" este activată prin dialog și colaborare, ceea ce validează utilizarea activităților comunicative în educația timpurie [13, p. 86].

O perspectivă complementară este oferită de Jerome Bruner, care subliniază rolul învățării prin descoperire și al participării active a elevului la construcția propriilor cunoștințe. Bruner afirmă că „orice subiect poate fi predat oricărui copil, la orice vârstă, într-o formă suficient de onestă din punct de vedere intelectual" [1, p. 33]. În această viziune, profesorul are rolul de facilitator al experiențelor de învățare, creând situații în care elevii sunt încurajați să comunice, să formuleze întrebări și să găsească soluții prin colaborare. Bruner [2, p. 127] adaugă că „gândirea narativă și dialogul sunt moduri fundamentale prin care oamenii organizează experiența și construiesc realitatea", ceea ce susține integrarea activităților de tip jurnalistic în școală.

Importanța experienței directe în procesul educațional este susținută și de concepția pedagogică a lui John Dewey, conform căreia „educația este reconstrucția continuă a experienței" [6, p. 89]. Dewey consideră că învățarea devine semnificativă atunci când este ancorată în situații autentice de viață: „nu se poate preda cu adevărat decât ceea ce este legat de viața reală a elevului" [5, p. 56]. Activitățile experiențiale permit elevului să învețe prin acțiune, să reflecteze asupra propriilor experiențe și să transfere cunoștințele dobândite în contexte noi. În cazul comunicării dialogate, astfel de activități creează oportunități reale pentru exprimare, ascultare activă și colaborare. Dewey [6, p. 45] avertizează însă că „nu toate experiențele sunt cu adevărat educative", ceea ce impune o proiectare atentă a activităților experiențiale.

În literatura pedagogică actuală, jocul de rol este considerat una dintre cele mai eficiente metode active de dezvoltare a competențelor de comunicare. Potrivit lui Joye și colaboratorilor, „jocul de rol în educație oferă un mediu sigur pentru exersarea comportamentelor verbale și nonverbale, reducând anxietatea și crescând autoeficacitatea" [7, p. 45]. Prin asumarea unor

roluri sociale diverse, elevii au posibilitatea de a exersa structuri lingvistice, de a adopta perspective diferite și de a participa la situații de comunicare apropiate de realitate. Jocul de rol contribuie la reducerea anxietății de comunicare, la dezvoltarea empatiei și la consolidarea încrederii în sine. Maley și Duff [9, p. 12] subliniază că „jocurile de rol și simulările sunt punți între sala de clasă și lumea reală, permițând elevilor să folosească limba în mod creativ și autentic".

În contextul transformărilor societății contemporane, educația media capătă o importanță tot mai mare. Contactul elevilor cu activități inspirate din domeniul jurnalistic oferă contexte relevante pentru dezvoltarea comunicării orale, stimulând curiozitatea, spiritul critic și capacitatea de a selecta și transmite informații. Potter [12, p. 23] definește educația media ca „setul de perspective prin care ne expunem și interpretăm conținutul mass-media", incluzând capacitatea de a analiza și de a crea mesaje. Rolul reporterului presupune formularea de întrebări, ascultarea atentă a interlocutorului, adaptarea mesajului la context și exprimarea clară a ideilor, toate acestea reprezentând componente esențiale ale competenței de comunicare dialogată. Buckingham [3, p. 78] afirmă că „educația media nu înseamnă doar protejarea copiilor de influențele negative, ci și pregătirea lor pentru a participa activ ca cetățeni critici într-o societate mediatizată".

Din perspectiva curriculumului școlar, atât documentele curriculare din România, cât și cele din Republica Moldova promovează utilizarea strategiilor interactive și a situațiilor autentice de comunicare. Conform *Curriculumului național pentru învățământul primar* [10, p. 47], „dezvoltarea competențelor de comunicare orală se realizează prin participarea la dialoguri în contexte variate, inclusiv în situații simulate". De asemenea, *Curriculumul școlar la limba și literatura română pentru clasele I-IV* [11, p. 24] prevede „utilizarea jocului de rol și a activităților de tip interviu pentru formarea comportamentului comunicativ adecvat". Aceste orientări pedagogice susțin necesitatea valorificării experiențelor concrete ale elevilor și a activităților care favorizează participarea activă la dialog.

Kolb [8, p. 38], autorul teoriei învățării experiențiale, oferă un cadru sintetic relevant: „învățarea este procesul prin care cunoașterea este creată prin transformarea experienței". Kolb distinge patru etape ale învățării experiențiale – experiența concretă, observația reflectivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă – toate putând fi activate în cadrul activităților jurnalistice. Cazden [4, p. 92] completează această perspectivă, arătând că „dialogul în sala de clasă, atunci când este autentic și reciproc, contribuie mai mult la dezvoltarea cognitivă decât interacțiunile dirijate exclusiv de profesor".

Prin urmare, activitățile experiențiale de tip jurnalistic se înscriu în direcțiile moderne ale educației centrate pe elev, oferind contexte autentice de comunicare și contribuind la dezvoltarea competențelor lingvistice, sociale și emoționale necesare integrării eficiente a copilului în mediul școlar și în societate. Corelarea dintre comunicarea dialogată și teoriile învățării (socioculturală, prin descoperire, experiențială) demonstrează că astfel de activități nu sunt doar motivante, ci și profund formative. Eficiența lor rezidă în capacitatea de a transforma elevul din receptor pasiv în actor activ al propriei învățări.

3. Metodologia cercetării

Cercetarea a urmărit identificarea și valorificarea unor strategii didactice inovatoare care să contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare dialogată la elevii din clasa I. În mod particular, studiul și-a propus să analizeze impactul activităților experiențiale de tip jurnalistic asupra capacității elevilor de a participa activ și eficient la situații de comunicare orală.

Pentru atingerea scopului propus au fost formulate următoarele obiective:

- evaluarea nivelului inițial al competenței de comunicare dialogată la elevii clasei I;
- proiectarea și implementarea unor activități experiențiale bazate pe jocul de rol jurnalistic;

- stimularea formulării de întrebări și răspunsuri adecvate în contexte autentice de comunicare;
- dezvoltarea ascultării active și a respectării regulilor dialogului;
- creșterea gradului de participare și inițiativă în comunicare;
- evaluarea progresului înregistrat după desfășurarea activităților.

Cercetarea a pornit de la următoarea ipoteză: Dacă elevii sunt implicați în activități experiențiale de tip jurnalistic, desfășurate în contexte autentice de comunicare, atunci nivelul competenței de comunicare dialogată se va îmbunătăți semnificativ, reflectându-se în formularea unor întrebări și răspunsuri mai adecvate, creșterea inițiativei conversaționale, dezvoltarea ascultării active și diminuarea timidității în situațiile de comunicare orală. Eșantionul propus a fost format din 28 de elevi, cu vârste cuprinse între 7 și 8 ani. Colectivul analizat prezintă niveluri diferite de dezvoltare a comunicării orale, specifice particularităților individuale și experiențelor anterioare de învățare. Observațiile realizate în etapa inițială au evidențiat existența unor diferențe semnificative între elevi în ceea ce privește participarea la dialog, inițierea comunicării și gestionarea emoțiilor în situații de exprimare orală.

Pentru colectarea și interpretarea datelor au fost utilizate următoarele metode:

Observația sistematică : A permis monitorizarea comportamentelor comunicative ale elevilor înainte, în timpul și după desfășurarea activităților experiențiale.

Conversația: A fost utilizată pentru identificarea percepțiilor și reacțiilor elevilor față de activitățile propuse și pentru evidențierea nivelului de implicare în dialog.

Analiza produselor activității : Au fost analizate întrebările formulate de elevi, răspunsurile oferite în cadrul interviurilor și modalitățile de interacțiune observate pe parcursul activităților.

Fișa de observare pedagogică: A constituit principalul instrument de evaluare, fiind construită pe baza unor indicatori specifici competenței de comunicare dialogată.

Pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare dialogată au fost urmăriți următorii indicatori:

- Capacitatea de a formula întrebări relevante.
- Capacitatea de a formula răspunsuri clare și complete.
- Respectarea regulilor dialogului.
- Manifestarea ascultării active.
- Inițiativa în comunicare.
- Încrederea în exprimarea orală.

Fiecare indicator a fost evaluat pe trei niveluri de performanță: ridicat, mediu și în curs de dezvoltare.

Intervenția pedagogică a fost organizată în două etape complementare.

Etapa de constatare a urmărit identificarea nivelului inițial al competenței de comunicare dialogată la elevii clasei I. În acest scop, elevii au participat la activitatea **„Reporter pentru o zi”**, organizată sub forma unui joc de rol, în cadrul căruia au realizat interviuri pe teme apropiate universului lor de preocupări, precum educația și alimentația sănătoasă. Copiii au avut posibilitatea să formuleze întrebări, să ofere răspunsuri și să exerseze regulile dialogului într-un context ludic și motivant.

Observațiile sistematice realizate pe parcursul activității au evidențiat existența unor dificultăți specifice vârstei școlare mici. O parte dintre elevi au manifestat emoții în momentul adresării întrebărilor, ezitare în inițierea dialogului și reticență în exprimarea opiniilor în fața colegilor. De asemenea, s-au constatat dificultăți în formularea spontană a întrebărilor și în menținerea coerenței discursului oral. În cazul unor elevi, emoțiile s-au reflectat prin diminuarea volumului vocii, evitarea contactului vizual și reducerea inițiativei conversaționale.

Cu toate acestea, activitatea a oferit informații relevante privind potențialul comunicativ al elevilor și a permis identificarea aspectelor care necesitau intervenție pedagogică.

În cea de-a doua etapă, elevii au interacționat cu o echipă de copii implicați în realizarea unor materiale pentru presa scrisă și televiziune, coordonați de un reporter profesionist. Participanții au descoperit rolurile specifice activității jurnalistice, au discutat despre caracteristicile unei știri și au avut oportunitatea de a realiza interviuri autentice. Unii elevi au îndeplinit rolul de reporter, alții pe cel de cameraman, iar activitatea s-a încheiat cu realizarea unor interviuri adresate colegilor și cadrului didactic. Caracterul autentic al experienței a creat un context favorabil exprimării libere, stimulând participarea activă și reducând teama de a vorbi în fața grupului.

Variabila independentă a fost reprezentată de utilizarea activităților experiențiale de tip jurnalistic.Variabila dependentă a fost nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare dialogată, exprimat prin performanțele elevilor în raport cu indicatorii stabiliți.Controlul variabilelor s-a realizat prin desfășurarea activităților în condiții similare pentru întregul grup de elevi și prin utilizarea acelorași criterii de evaluare în etapa inițială și finală.

4. Rezultate și interpretarea datelor

Analiza distribuției pe indicatori evidențiază existența unor diferențe semnificative între componentele competenței de comunicare dialogată. Cele mai ridicate valori sunt înregistrate pentru indicatorii „Manifestarea ascultării active” (67,86%) și „Respectarea regulilor dialogului” (64,29%), ceea ce sugerează că dimensiunea receptivă a comunicării este mai bine consolidată la nivelul grupului investigat.

În schimb, indicatorii care presupun inițierea și susținerea activă a comunicării prezintă valori considerabil mai reduse. Astfel, doar 35,71% dintre elevi manifestă un nivel ridicat al inițiativei în comunicare, iar 46,43% demonstrează încredere în exprimarea orală. Aceste rezultate evidențiază existența unor bariere de ordin afectiv și motivațional, care influențează participarea elevilor la situații de comunicare orală.

Capacitatea de a formula întrebări relevante este dezvoltată la 53,57% dintre elevi, în timp ce un sfert dintre participanți (25,00%) se află încă în proces de dezvoltare a acestei competențe. Date similare se observă și în cazul formulării răspunsurilor clare și complete, unde 17,86% dintre elevi întâmpină dificultăți în structurarea și exprimarea mesajului oral.

Rezultatele obținute justifică necesitatea implementării unor intervenții pedagogice orientate spre stimularea participării active la dialog și dezvoltarea încrederii în exprimarea orală, aspecte care au constituit obiectivul principal al activităților experiențiale de tip jurnalistic desfășurate în cadrul cercetării.

Tabelul 1. Distribuția elevilor pe indicatorii competenței de comunicare dialogată în etapa inițială (N = 28)

Indicator evaluat	**Nivel ridicat n (%)**	**Nivel mediu n (%)**	**În curs de dezvoltare n (%)**
Capacitatea de a formula întrebări relevante	15 (53,57%)	6 (21,43%)	7 (25,00%)
Capacitatea de a formula răspunsuri clare și complete	16 (57,14%)	7 (25,00%)	5 (17,86%)
Respectarea regulilor dialogului	18 (64,29%)	6 (21,43%)	4 (14,28%)
Manifestarea ascultării active	19 (67,86%)	5 (17,86%)	4 (14,28%)
Inițiativa în comunicare	10 (35,71%)	8 (28,57%)	10 (35,71%)
Încrederea în exprimarea orală	13 (46,43%)	5 (17,86%)	10 (35,71%)

Observațiile sistematice au evidențiat prezența unor manifestări tipice vârstei școlare mici, precum timiditatea în exprimare, reticență în inițierea dialogului și dificultăți în

formularea spontană a întrebărilor. De asemenea, s-au constatat variații semnificative ale implicării în funcție de contextul de comunicare, elevii manifestând un nivel mai ridicat de participare în situații informale.

Intervenția pedagogică a constat în organizarea unor activități experiențiale de tip jurnalistic, centrate pe crearea unor contexte autentice de comunicare. Elementul central al demersului l-a reprezentat întâlnirea elevilor cu o echipă de copii implicați în realizarea de materiale pentru presa scrisă și televiziune, coordonați de un reporter profesionist. Participanții au explorat rolurile specifice domeniului jurnalistic, precum reporterul și cameramanul, fiind implicați în realizarea de interviuri și în simularea procesului de producție media.

Activitățile au oferit elevilor oportunitatea de a exersa formularea întrebărilor, ascultarea activă, solicitarea de clarificări și adaptarea comunicării la contextul interacțiunii. Caracterul autentic al situațiilor de comunicare a favorizat implicarea activă și utilizarea funcțională a limbajului în contexte apropiate de experiența reală.

Observațiile realizate pe parcursul intervenției evidențiază modificări semnificative la nivel comportamental și comunicațional. Un aspect relevant îl constituie evoluția subgrupului format din 10 elevi identificați inițial ca timizi sau foarte timizi. Dintre aceștia, 6 elevi au manifestat o creștere evidentă a participării la dialog, asumând cu succes rolul de reporter. Aceștia au formulat întrebări adecvate situației de comunicare, au respectat regulile dialogului, au menținut contactul cu interlocutorii și au demonstrat o fluență verbală superioară celei observate în etapa inițială.

Totodată, întrebările formulate au reflectat interes pentru experiențele interlocutorilor și capacitatea de a susține un dialog autentic, fiind orientate către trăirile și percepțiile acestora: „Ce ai simțit când ai filmat?”, „Cum ai perceput momentul în care ai început să pui întrebări?” sau „În ce măsură întrebările au fost spontane sau pregătite?”. Aceste rezultate sugerează că activitățile experiențiale au contribuit nu doar la dezvoltarea competențelor dialogale, ci și la diminuarea inhibițiilor asociate exprimării orale.

Tabelul 2. Distribuția elevilor pe indicatorii competenței de comunicare dialogată în etapa finală (N = 28)

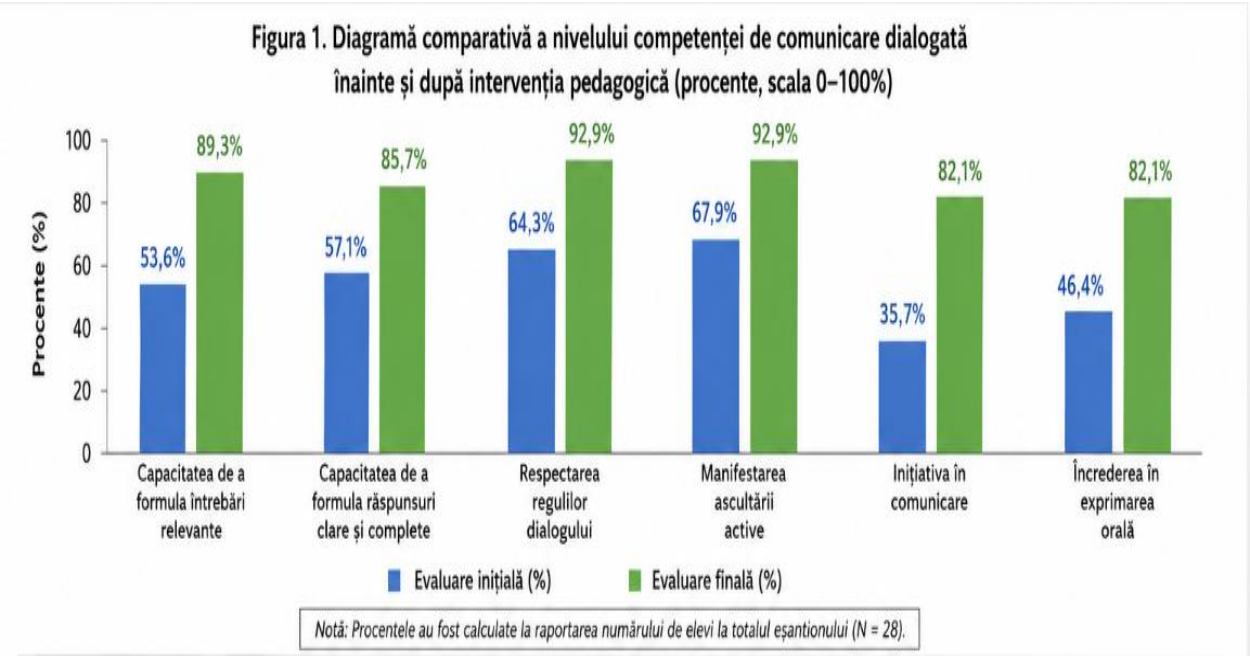
Indicator evaluat	**Nivel ridicat n (%)**	**Nivel mediu n (%)**	**În curs de dezvoltare n (%)**
Capacitatea de a formula întrebări relevante	25 (89,29%)	3 (10,71%)	0 (0,00%)
Capacitatea de a formula răspunsuri clare și complete	24 (85,71%)	4 (14,29%)	0 (0,00%)
Respectarea regulilor dialogului	26 (92,86%)	2 (7,14%)	0 (0,00%)
Manifestarea ascultării active	26 (92,86%)	2 (7,14%)	0 (0,00%)
Inițiativa în comunicare	23 (82,14%)	5 (17,86%)	0 (0,00%)
Încrederea în exprimarea orală	23 (82,14%)	5 (17,86%)	0 (0,00%)

Figura 1 evidențiază dinamica comparativă a celor șase indicatori ai competenței de comunicare dialogată, înainte și după intervenția pedagogică, exprimată în procente (scala 0–100%). Analiza datelor relevă o creștere semnificativă și relativ omogenă la nivelul tuturor dimensiunilor investigate, ceea ce sugerează eficiența intervenției educaționale implementate.
Se constată **„capacitatea de a formula întrebări relevante”** înregistrează o creștere de la 53,6% la 89,3%, indicând o consolidare substanțială a abilităților interogative, esențiale pentru comunicarea dialogată și gândirea critică. Similar, **„capacitatea de a formula răspunsuri clare și complete”** crește de la 57,1% la 85,7%, ceea ce reflectă o îmbunătățire a coerenței și adecvării expresive.

Indicatorii relaționați cu dimensiunea interacțională a comunicării evidențiază valori ridicate la evaluarea finală: **„respectarea regulilor dialogului”** și **„manifestarea ascultării active”** ajung ambele la 92,9%, pornind de la 64,3% și respectiv 67,9%. Aceste rezultate indică internalizarea normelor conversaționale și dezvoltarea competențelor de receptare activă.

De asemenea, se remarcă o evoluție consistentă în zona atitudinală și motivațională a comunicării: **„inițiativa în comunicare”** crește de la 35,7% la 82,1%, iar **„încrederea în exprimarea orală”** de la 46,4% la 82,1%. Aceste progrese sunt relevante, deoarece indică reducerea inhibițiilor comunicative și creșterea autonomiei în interacțiune.

În ansamblu, Figura 1 evidențiază o creștere semnificativă a tuturor componentelor competenței, cu accent pe dimensiunile socio-comunicative și atitudinale, ceea ce confirmă impactul pozitiv al intervenției pedagogice.



Tabelul 3 oferă o analiză detaliată a distribuției elevilor pe trei niveluri de performanță (ridicat, mediu, în curs de dezvoltare), atât în evaluarea inițială, cât și în cea finală, pentru fiecare indicator.

În evaluarea inițială se observă o predominanță relativă a nivelului mediu și a celui în curs de dezvoltare, în special la indicatorii precum inițiativa în comunicare (42,9% în curs de dezvoltare) și încrederea în exprimarea orală (28,6% în curs de dezvoltare), ceea ce evidențiază dificultăți în exprimarea spontană și în asumarea rolului activ în dialog.

În evaluarea finală, distribuția se modifică semnificativ în favoarea nivelului ridicat, care ajunge între **82,1% și 92,9%** în majoritatea indicatorilor. Se remarcă reducerea drastică a ponderii elevilor aflați în curs de dezvoltare (în general 3,6%), ceea ce indică o uniformizare pozitivă a performanței și o diminuare a decalajelor intra-grup.

De asemenea, creșterea ponderii nivelului ridicat la indicatorii de complexitate comunicativă (formularea întrebărilor, ascultare activă, respectarea regulilor dialogului) confirmă eficiența intervenției în dezvoltarea competențelor superioare de comunicare.

Datele evaluării finale au fost obținute prin aplicarea aceleiași fișe de observare utilizate în etapa inițială, pentru a asigura comparabilitatea rezultatelor și validitatea interpretărilor.

Tabelul 3. Distribuția elevilor pe niveluri de performanță în evaluarea inițială și finală (procente, *N* = 28)

Indicatori	Evaluare inițială (%)			Evaluare finală (%)		
	Ridicat	Mediu	În curs de dezvoltare	Ridicat	Mediu	În curs de dezvoltare
Capacitatea de a formula întrebări relevante	53,6	21,4	25,0	89,3	7,1	3,6
Capacitatea de a formula răspunsuri clare și complete	57,1	21,4	21,4	85,7	10,7	3,6
Respectarea regulilor dialogului	64,3	21,4	14,3	92,9	3,6	3,6
Manifestarea ascultării active	67,9	17,9	14,3	92,9	3,6	3,6
Inițiativa în comunicare	35,7	21,4	42,9	82,1	14,3	3,6
Încrederea în exprimarea orală	46,4	25,0	28,6	82,1	14,3	3,6

Notă: Nivelurile de performanță – Ridicat (îndeplinire constantă a comportamentelor), Mediu (îndeplinire parțială și asistată), În curs de dezvoltare (dificultăți frecvente).

Figura 2 sintetizează evoluția globală a competenței de comunicare dialogată, calculată ca medie aritmetică a celor șase indicatori analizați. Datele indică o creștere de la **52,5% (evaluarea inițială)** la **87,5% (evaluarea finală)**, ceea ce corespunde unui progres de aproximativ **+35 puncte procentuale**.

Figura 2. Progresul global al competenței de comunicare dialogată (scala 0–100%)

Notă: Nivelul global reprezintă media aritmetică a procentelor obținute la cei 6 indicatorii analizați.

Sinteză: Intervenția pedagogică bazată pe activități experiențiale de tip jurnalistic a determinat o creștere semnificativă a nivelului competenței de comunicare dialogată, cu un progres global de +35 puncte procentuale (de la 52,5% la 87,5%). Se remarcă îmbunătățiri consistente la toți indicatorii, în special la inițiativa în comunicare și încrederea în exprimarea orală.

Această evoluție confirmă faptul că intervenția pedagogică a avut un efect sistemic, nu doar punctual, asupra competenței investigate. Creșterea substanțială sugerează o restructurare a comportamentelor comunicative și o consolidare a abilităților dialogale la nivel global. În

termeni pedagogici, acest progres reflectă trecerea de la un nivel predominant funcțional și asistat al comunicării către un nivel autonom și conștientizat.

Analiza corelată a Figurilor 1 și 2, precum și a Tabelului 3, evidențiază faptul că intervenția pedagogică a generat o **ameliorare semnificativă, coerentă și transversală a competenței de comunicare dialogată**. Creșterea globală de aproximativ 35 puncte procentuale, asociată cu reducerea ponderii nivelului „în curs de dezvoltare" și creșterea consistentă a nivelului ridicat, confirmă eficiența demersului didactic.

Rezultatele obținute susțin eficiența intervențiilor pedagogice de tip experiențial în dezvoltarea competenței de comunicare dialogată la vârsta școlară mică. Analiza comparativă a datelor evidențiază nu doar o îmbunătățire a indicatorilor cognitivi ai comunicării (formularea întrebărilor și a răspunsurilor), ci și o evoluție semnificativă la nivel afectiv-motivațional, în special în ceea ce privește încrederea în exprimarea orală și reducerea inhibiției comunicative. Evoluțiile observate pot fi interpretate prin prisma teoriei socioculturale a lui Lev Vygotsky, conform căreia dezvoltarea cognitivă este mediată de interacțiunea socială și de utilizarea limbajului în contexte semnificative. Activitățile de tip jurnalistic au creat contexte de interacțiune autentică, în care elevii au fost puși în situația de a utiliza limbajul ca instrument funcțional de investigare, comunicare și negociere a sensului.

De asemenea, rezultatele se aliniază perspectivei constructiviste promovate de Jerome Bruner, care accentuează rolul învățării prin descoperire și al implicării active a elevului în procesul de construire a cunoașterii. Jocul de rol jurnalistic a funcționat ca un cadru de învățare contextualizat, în care elevii au construit semnificații prin acțiune, interacțiune și reflecție.

Un element esențial care explică progresul înregistrat îl constituie caracterul autentic al situațiilor de comunicare. Interacțiunea cu o echipă reală de jurnaliști și asumarea unor roluri sociale specifice au determinat creșterea gradului de implicare și reducerea anxietății de comunicare. În acest sens, se confirmă ipoteza conform căreia autenticitatea contextului educațional reprezintă un factor determinant în activarea competențelor de comunicare orală, în special la vârste mici, unde componenta emoțională are un impact major asupra performanței lingvistice.

Analiza rezultatelor evidențiază faptul că cea mai semnificativă evoluție nu se regăsește exclusiv la nivelul performanțelor lingvistice, ci în dimensiunea afectiv-motivațională a comunicării. Reducerea timidității și creșterea încrederii în exprimarea orală sugerează că intervenția pedagogică a acționat asupra barierelor emoționale care limitează participarea la dialog.

Acest aspect este deosebit de relevant în contextul învățământului primar, unde dezvoltarea competenței de comunicare nu poate fi separată de componenta emoțională a exprimării.

Deși rezultatele obținute sunt semnificative din punct de vedere pedagogic, cercetarea prezintă o serie de limite metodologice care trebuie avute în vedere.

În primul rând, dimensiunea eșantionului (N = 28) limitează generalizarea rezultatelor la nivel populațional. În al doilea rând, durata intervenției este relativ redusă, ceea ce nu permite analiza efectelor pe termen lung ale activităților experiențiale asupra competenței de comunicare dialogată.

O altă limită este reprezentată de caracterul preponderent observațional al instrumentelor de evaluare, ceea ce poate introduce un grad de subiectivitate în interpretarea comportamentelor comunicative. De asemenea, intervenția pedagogică a fost influențată de contextul specific al clasei și de particularitățile individuale ale elevilor, ceea ce poate afecta replicabilitatea exactă a rezultatelor în alte contexte educaționale.

Cu toate aceste limite, cercetarea evidențiază relevanța pedagogică a integrării activităților experiențiale de tip jurnalistic în demersul didactic al nivelului primar. Acestea pot

constitui o strategie eficientă de dezvoltare a competenței de comunicare dialogată, prin crearea unor contexte autentice, motivante și incluzive de învățare.

În special, elevii cu dificultăți de exprimare orală pot beneficia semnificativ de pe urma unor astfel de intervenții, datorită reducerii presiunii evaluative și creșterii gradului de implicare activă în situații de comunicare reale.

Concluzii

Prezenta cercetare a avut ca scop investigarea impactului activităților experiențiale de tip jurnalistic asupra dezvoltării competenței de comunicare dialogată la elevii din clasa I, pe un eșantion de 28 de elevi. Analiza rezultatelor obținute permite formularea unor concluzii relevante atât din perspectivă teoretică, cât și aplicativă.

În primul rând, datele cercetării evidențiază o evoluție semnificativă a competenței de comunicare dialogată în ansamblul său, confirmată prin creșterea consistentă a tuturor indicatorilor analizați. Progresul global înregistrat indică eficiența intervenției pedagogice și validarea ipotezei de cercetare.

În al doilea rând, se constată că cele mai importante creșteri se regăsesc la nivelul dimensiunilor active ale comunicării, respectiv inițiativa în comunicare și încrederea în exprimarea orală. Acest rezultat sugerează că activitățile experiențiale contribuie în mod direct la reducerea inhibițiilor comunicative și la activarea participării spontane a elevilor în situații de dialog.

În al treilea rând, dimensiunile receptive ale comunicării, precum respectarea regulilor dialogului și ascultarea activă, înregistrează valori finale ridicate, ceea ce indică consolidarea comportamentelor comunicative de bază și stabilizarea acestora în contexte interactive autentice.

De asemenea, analiza calitativă a intervenției evidențiază faptul că elevii care au manifestat inițial timiditate au înregistrat progrese semnificative în contextul activităților de tip jurnalistic, în special prin asumarea rolului de reporter și participarea la interviuri reale. Acest aspect confirmă rolul determinant al contextelor autentice de comunicare în dezvoltarea încrederii și a competențelor orale.

Din perspectivă metodologică, utilizarea jocului de rol jurnalistic s-a dovedit a fi o strategie didactică eficientă, favorizând implicarea activă a elevilor, colaborarea și învățarea prin experiență directă. Caracterul autentic al situațiilor de comunicare a avut un impact pozitiv asupra motivației și participării elevilor.

În concluzie, cercetarea confirmă faptul că activitățile experiențiale de tip jurnalistic reprezintă o modalitate eficientă de dezvoltare a competenței de comunicare dialogată la vârsta școlară mică, cu efecte semnificative atât asupra performanțelor lingvistice, cât și asupra dimensiunii afectiv-motivaționale a comunicării.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Bruner, J.** *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1960, 97 p. ISBN: 978-0674710016.
2. **Bruner, J.** *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1986, 201 p. ISBN: 978-0674003668.
3. **Buckingham,** *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, Cambridge, 2003, 219 p. ISBN: 978-0745628301.
4. **Cazden, C. B.** *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* (2nd ed.). Heinemann, Portsmouth, NH, 2001, 208 p. ISBN: 978-0325003788.
5. **Dewey, J.** *Democracy and Education*. Macmillan, New York, 1916, 434 p. ISBN: 978-0486433998.
6. **Dewey, J.** *Experience and Education*. Collier Books, New York, 1938, 96 p. ISBN: 978-0684838281.
7. **Joye, Y., Smith, E., & Plesa, D.** Role-play in educational settings. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 2016, pp. 42-58. ISSN: 1053-8259.
8. **Kolb, D. A.** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984, 256 p. ISBN: 978-0132952613.
9. **Maley, A., & Duff, A.** *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (3rd ed.). Cambridge University Press, Cambridge, 2005, 256 p. ISBN: 978-0521601191.
10. **Ministerul Educației Naționale.** *Curriculum național pentru învățământul primar*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2013, 178 p. ISBN: 978-973-30-3578-9.
11. **Ministerul Educației al Republicii Moldova.** *Curriculum școlar la limba și literatura română pentru clasele I-IV*. Editura Știința, Chișinău, 2018, 112 p. ISBN: 978-9975-85-124-6.
12. **Potter, W. J.** *Media Literacy* (9th ed.). SAGE Publications, Thousand Oaks, CA, 2018, 576 p. ISBN: 978-1506366289.
13. **Vygotsky, L. S.** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978, 159 p. ISBN: 978-0674576292.

DEFINING THE CONCEPT OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN GENERAL EDUCATION: PEDAGOGICAL AND MANAGERIAL APPROACHES

Olga Balanici
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *In the context of contemporary social, cultural, and educational transformations, educational activity acquires increasing importance in achieving the goals of education and in the holistic development of the student's personality. However, the analysis of the specialized literature highlights the existence of diverse approaches to the concept, as well as the lack of a unitary conceptualization that integrates its pedagogical and managerial dimensions. The purpose of this article is to analyze the concept of educational activity from the perspective of contemporary pedagogical and managerial theories and to formulate an original conceptualization based on the results of the conducted research. The study draws upon the approaches of representative authors in the fields of education and educational management, highlighting the defining characteristics of educational activity and its relationship with educational management. As a result of the research, educational activity is conceptualized as an integrated managerial-pedagogical system oriented towards the design, organization, implementation, monitoring, evaluation, and reflection of educational experiences designed for the holistic development of the student's personality. The novelty of the proposed approach lies in the integration of managerial-pedagogical reflection as a mandatory stage of educational activity and as a premise for the continuous optimization of educational interventions.*

Keywords: *educational activity; educational management; management of educational activities; management-pedagogical reflection; educational process; educational experiences; personality development; educational aims and outcomes.*

Introducere

Transformările actuale din societatea noastră au determinat reconsiderarea rolului educației și cum poate ea să ajute direct la dezvoltarea personalității umane. Globalizarea, evoluarea tehnologiilor digitale, că avem mai multe locuri unde putem învăța și că ne concentrăm mai mult pe abilitățile necesare pentru secolul XXI ne face să ne gândim cum putem face școala mai bună și cum putem ajuta elevii și comunitatea. Educația trebuie să se adapteze la aceste schimbări și să găsească noi modalități de a-i ajuta pe elevi să devină oameni mai buni și mai pregătiți pentru viitor. Astfel, se impune o regândire a proceselor educaționale și a mecanismelor prin care școala răspunde nevoilor elevilor și comunității.

În contextul dat, *activitatea educativă* ocupă un loc distinct în arhitectura procesului educațional, reprezentând una dintre principalele modalități de realizare a finalităților educației. Deși termenul este utilizat frecvent în documentele de politici educaționale, în practica școlară și în literatura de specialitate, analiza surselor bibliografice evidențiază existența unor interpretări diferite privind conținutul, funcțiile și mecanismele de realizare ale activității educative. În numeroase situații, activitatea educativă este asociată exclusiv cu activitățile extracurriculare sau cu activitățile organizate de diriginte, ceea ce limitează înțelegerea complexității și a valorii sale formative.

În practicile pedagogice contemporane se promovează o viziune extinsă asupra activității educative, considerând-o un proces complex de formare și dezvoltare a personalității elevului, desfășurat în contexte formale, nonformale și informale. În această perspectivă,

activitatea educativă depășește caracterul de simplă acțiune organizată și devine un instrument strategic de realizare a finalităților educaționale, de formare a valorilor și atitudinilor și de dezvoltare a competențelor necesare integrării sociale și profesionale.

Totodată, cercetările din domeniul *managementului educațional* demonstrează că eficiența *activităților educative* depinde nu doar de conținutul acestora, ci și de modul în care sunt *proiectate*, *organizate, coordonate, monitorizate și evaluate*. Astfel, activitatea educativă poate fi analizată nu doar din perspectivă pedagogică, ci și managerială, ca proces care implică luarea deciziilor, gestionarea resurselor și optimizarea continuă a intervențiilor educaționale.

Scopul acestui articol constă în analiza conceptului de activitate educativă din perspectiva literaturii de specialitate și în formularea unei conceptualizări proprii care să integreze dimensiunile pedagogice și manageriale ale acestuia. Cercetarea urmărește evidențierea caracteristicilor definitorii ale activității educative, a relației acesteia cu *managementul educațional* și a rolului *reflecției manageriale-pedagogice* în optimizarea unui proces educațional de calitate.

Rezultate și discuții.

Activitatea educativă constituie la fel una dintre componentele fundamentale ale procesului educațional, fiind orientată spre formarea și dezvoltarea integrală a personalității elevului. Deși conceptul este utilizat frecvent în literatura pedagogică și în practica educațională, analiza surselor de specialitate evidențiază existența unor abordări diverse privind definirea și interpretarea acestuia.

Pentru o înțelegere mai aprofundată a conceptului analizat, este necesară clarificarea semnificației termenului „*educativ*”. Conform dicționarelor explicative, termenul desemnează ceea ce aparține educației, ceea ce contribuie la formarea, instruirea și dezvoltarea individului. Din perspectivă pedagogică, caracterul educativ al unei activități este determinat de capacitatea acesteia de a produce schimbări pozitive în plan *cognitiv*, *afectiv*, *comportamental* și *axiologic*.

În literatura pedagogică, *activitățile educative* sunt frecvent asociate activităților extracurriculare și extrașcolare. Totuși, utilizarea exclusivă a termenului „extracurricular” pentru definirea activității educative poate genera anumite limite conceptuale. Curriculumul reprezintă un proiect educațional complex care include finalități, conținuturi, strategii, resurse și mecanisme de evaluare. Din această perspectivă, activitățile educative nu trebuie considerate activități situate în afara curriculumului, ci activități fundamentate pe un curriculum educativ specific, complementar curriculumului disciplinar.

În funcție de locul desfășurării și instituția care le organizează, activitățile educative pot fi clasificate în *activități curriculare*, *extracurriculare* și *extrașcolare*. Această clasificare evidențiază diversitatea contextelor educaționale în care se realizează influențele formative asupra elevului și demonstrează faptul că activitatea educativă depășește limitele procesului instructiv formal, valorificând oportunități multiple de dezvoltare personală și socială. Indiferent de contextul în care se desfășoară, activitatea educativă își păstrează esența pedagogică, fiind orientată spre realizarea unor finalități educaționale și spre dezvoltarea personalității elevului.

O contribuție importantă la fundamentarea conceptului de *activitate educativă* aparține cercetătoarei A. Afanas, care abordează activitatea educativă ca un proces organizat și sistematic de formare și dezvoltare a personalității elevului. În lucrarea „Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice”, autoarea evidențiază faptul că activitatea educativă reprezintă dimensiunea operațională a educației și constituie

cadrul prin care valorile și finalitățile educaționale sunt transpuse în experiențe concrete de învățare și dezvoltare [1].

În același timp, autoarea A. Afanas subliniază necesitatea proiectării activităților educative în raport cu particularitățile elevilor și cu finalitățile urmărite, accentuând rolul cadrului didactic în crearea unor contexte educaționale care să favorizeze dezvoltarea integrală a personalității. În studiile sale dedicate activității educative, autoarea evidențiază importanța abordării centrate pe elev, a valorificării stilurilor de învățare și a implicării active a educabilului în propriul proces de dezvoltare [3] și a instrumentelor de proiectare a activității educative [2].

O altă perspectivă relevantă este oferită de auorul M. Ștefan, care consideră educația extracurriculară un ansamblu de influențe formative realizate dincolo de cadrul strict al activităților de instruire, contribuind la dezvoltarea intereselor, aptitudinilor și valorilor elevilor [12]. Această abordare evidențiază rolul *activităților educative* în completarea și extinderea experiențelor de învățare oferite de școală.

În lucrările destinate pedagogiei și teoriei educației, autorul S. Cristea abordează *educația* ca proces pedagogic organizat și orientat spre realizarea finalităților educaționale [6; 7]. Din această perspectivă, activitatea educativă poate fi interpretată ca o formă concretă de realizare a educației, prin intermediul căreia obiectivele și valorile educaționale sunt transpuse în experiențe formative capabile să influențeze dezvoltarea personalității elevului.

De asemenea, autorul C. Cucoș evidențiază faptul că educația este un fenomen și proces complex de formare a persoanei, analizat din perspective filosofice, axiologice și pedagogice, evidențiind rolul valorilor și al influențelor educaționale în dezvoltarea personalității umane [9]. În această viziune, activitățile educative constituie contexte de dezvoltare intelectuală, morală, socială și axiologică, având rolul de a facilita integrarea armonioasă a elevului în societate.

Analiza abordărilor existente evidențiază faptul că majoritatea autorilor accentuează caracterul formativ al activității educative și contribuția acesteia la dezvoltarea personalității elevului. Totodată, se constată că definițiile și conceptualizările existente sunt centrate predominant pe dimensiunea pedagogică a activității educative, acordând o atenție mai redusă dimensiunii manageriale și proceselor de reflecție care însoțesc organizarea și evaluarea acesteia.

Toate acestea justifică necesitatea unei abordări integratoare care să valorifice atât perspectivele pedagogice, cât și pe cele manageriale asupra activității educative, oferind premisele unei conceptualizări mai complexe și mai apropiate de realitățile educaționale contemporane.

Deci, este necesar să abordăm și *conceptul de management educațional* care, ocupă un loc important în literatura contemporană a științelor educației, fiind abordat ca un proces complex de conducere și dezvoltare a sistemelor și organizațiilor educaționale. În accepțiunea modernă, managementul educațional depășește perspectiva administrativă tradițională și vizează proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea, evaluarea și optimizarea proceselor educaționale în vederea realizării finalităților educației și asigurării calității acesteia [4; 8; 10].

Autorul S. Cristea definește *managementul educației* ca o activitate de conducere globală și strategică a sistemului și procesului de învățământ, orientată spre realizarea finalităților pedagogice și valorificarea eficientă a resurselor educaționale [8]. Din această perspectivă, *managementul educațional* nu se limitează la administrarea instituției școlare, ci

presupune coordonarea tuturor proceselor care contribuie la dezvoltarea personalității educabilului.

În domeniul educației, managementul este esențial pentru a asigura eficiența și eficacitatea proceselor educaționale. Acesta se aplică la nivelul instituțiilor de învățământ, dar și la nivelul claselor și al relațiilor dintre profesori și elevi.

Printre obiectivele *managementului pedagogic* se numără creșterea calității procesului educațional, creșterea eficienței în utilizarea resurselor educaționale, dezvoltarea capacităților de conducere și de luare a deciziilor în rândul personalului educațional, precum și creșterea gradului de satisfacție a tuturor părților implicate în procesul educațional.

O abordare pedagogică a managementului se concentrează pe dezvoltarea și implementarea de strategii care să permită tuturor celor implicați să-și realizeze obiectivele educaționale în mod eficient și eficace. Aceasta implică dezvoltarea unor abilități specifice de comunicare, precum și crearea unui mediu care să permită o colaborare eficientă între toți cei implicați.

Managementul pedagogic se bazează pe principii precum implicarea tuturor părților interesate în procesul decizional, planificarea strategică a activităților educaționale, utilizarea eficientă a resurselor disponibile, dezvoltarea capacităților de leadership și încurajarea inovației și a schimbării. Racordate la tema cercetării, managementul activității educative la clasa de elevi reprezintă implicarea personalului de conducere și didactic, a elevilor, a părinților, a altor actori implicați în activitățile instituției cu scopul de a participa în activitățile de planificare, organizare, realizare și evaluare a activităților educative ale instituției, prin dezvoltarea instituțională, promovând bunele practici naționale și internaționale.

De asemenea, o analiză pedagogică a managementului poate include și studierea teoriilor de învățare, astfel încât să se poată dezvolta și implementa strategii educaționale adecvate pentru diferitele grupuri de elevi și pentru diferitele domenii de învățare. Acest lucru poate include dezvoltarea unor strategii de învățare personalizate, care să țină cont de stilurile de învățare și de nevoile individuale ale elevilor.

În plus, o analiză pedagogică a managementului poate lua în considerare și aspecte legate de etica și valorile educaționale, precum și de cultura instituțională. Aceasta poate implica dezvoltarea unor coduri de conduită etică, precum și a unor valori și principii care să stea la baza procesului educațional.

În esență, o analiză pedagogică a managementului implică dezvoltarea și implementarea de strategii educaționale care să permită tuturor celor implicați să-și realizeze obiectivele educaționale în mod eficient și eficace, într-un mediu de colaborare și comunicare deschis.
Pentru a înțelege cum funcționează managementul educațional, autorul N. Stan definește acesta că reprezintă o „acțiune care cuprinde un ansamblu de norme, funcții, metode de conducere orientate în vederea obținerii succesului în educație; arta, știința de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, în concordanță cu unele finalități cerute de societate și acceptate de individ” [11], iar funcțiile sale influențează o serie de aspecte (*Fig.1*).

Fig. 1. **Influențele funcțiilor managementului educațional** [11]

La rândul său, autoarea română A. Tîrcă abordează *managementul educațional* din perspectiva inovării și performanței organizaționale, subliniind importanța dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice și a culturii organizaționale bazate pe colaborare, reflecție și învățare permanentă [13]. Această perspectivă este deosebit de relevantă pentru activitatea educativă, deoarece evidențiază faptul că procesele educaționale eficiente presupun nu doar intervenții orientate spre elev, ci și dezvoltarea continuă a tuturor actorilor educaționali implicați.

De asemnea, autoarea A. Tîrcă în una din lucrările sale afirmă că „*managementul educațional se referă la teoria şi practica managementului general, aplicate sistemului şi procesului de învățământ, organizaţiilor şcolare şi claselor de elevi*” [Apud 13, p.7].

Tot aici se evidențiază viziunea, unde observăm că „*indiferent de finalitățile sistemului de învățământ, complexitatea procesului educațional, varietatea şi amploarea resurselor implicate şi specificitatea produsului final care nu este unul concret şi palpabil, managementul educațional are un specific aparte pronunțat, evidențiat, în principal, prin ceea ce teoreticienii numesc componenta umană a procesului şi o plasează în prima linie şi este baza „companiei educaționale*” [Apud 13, p. 8].

O abordare similară este susținută de autorul Vl. Guțu și coautorii săi, care consideră *managementul educațional* ca un proces de proiectare și organizare a activităților educaționale, fundamentat pe principii științifice și orientat spre dezvoltarea instituțională și profesională [10]. Autorii evidențiază necesitatea valorificării resurselor umane și a promovării unei culturi organizaționale favorabile învățării și inovării.

În lucrările sale dedicate *managementului educațional*, autoarea V. Andrițchi accentuează rolul managerului educațional în crearea condițiilor necesare dezvoltării procesului educațional și în coordonarea eficientă a activităților desfășurate la nivelul instituției de învățământ [4]. Autoarea evidențiază faptul că *managementul educațional* reprezintă un proces de influențare conștientă și sistematică a tuturor componentelor procesului educațional în vederea realizării finalităților stabilite.

Pornind de la aceste abordări, *activitatea educativă* poate fi analizată ca o componentă a *managementului educațional*, care necesită aplicarea funcțiilor manageriale la nivelul proiectării, organizării și desfășurării experiențelor educaționale orientate spre dezvoltarea elevului. Astfel, managementul activității educative poate fi înțeles ca o dimensiune particulară a managementului educațional, centrată pe organizarea și valorificarea influențelor formative exercitate asupra elevilor.

O contribuție semnificativă în acest sens aparține și autoarei L. Cebanu, care definește managementul activităților extrașcolare ca un proces de proiectare, monitorizare și coordonare a relațiilor educaționale dintre profesori și elevi, orientat spre dezvoltarea personalității și valorificarea potențialului educativ al activităților desfășurate [5]. Autoarea demonstrează că eficiența activităților educative depinde de modul în care acestea sunt planificate, organizate și evaluate.

Analiza abordărilor prezentate evidențiază faptul că ***managementul activității educative*** reprezintă mai mult decât o simplă aplicare a funcțiilor manageriale în domeniul educației. Acesta presupune integrarea dimensiunilor pedagogice și manageriale într-un proces unitar, orientat spre realizarea finalităților educaționale și dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Cu toate acestea, literatura de specialitate pune accent preponderent pe funcțiile clasice ale managementului – proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea – fără a acorda o atenție suficientă reflecției pedagogice și manageriale care urmează desfășurării activităților educative. Consider că această dimensiune reprezintă o verigă esențială în procesul de optimizare continuă a activităților educative și de dezvoltare profesională a actorilor implicați.

Pornind de la aceste constatări, apreciem că *activitatea educativă* trebuie analizată nu doar ca proces pedagogic, ci și ca *sistem managerial-pedagogic* integrat, capabil să asigure atât dezvoltarea elevului, cât și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale. Această perspectivă constituie fundamentul conceptualizării propuse în cadrul prezentului studiu.

Din analiza literaturii de specialitate se evidențiază faptul că *activitatea educativă* este abordată predominant ca proces de formare și dezvoltare a personalității elevului, accentul fiind plasat asupra finalităților educaționale, a influențelor formative și a contextelor de învățare. Totodată, cercetările din domeniul managementului educațional demonstrează importanța proiectării, organizării, coordonării și evaluării proceselor educaționale pentru asigurarea eficienței acestora. Cu toate acestea, abordările existente valorifică într-o măsură mai redusă relația dintre dimensiunea pedagogică și cea managerială a activității educative și nu evidențiază suficient rolul reflecției în optimizarea continuă a intervențiilor educaționale.

Pornind de la aceste constatări, considerăm necesară conceptualizarea activității educative dintr-o perspectivă integratoare, care să valorifice atât fundamentele pedagogice ale educației, cât și principiile managementului educațional.

În viziunea mea, ***activitatea educativă reprezintă un sistem managerial-pedagogic integrat, proiectat și organizat intenționat, care asigură dezvoltarea integrală a personalității elevului prin intermediul unor experiențe educaționale desfășurate în contexte formale, nonformale și informale și care include procese de proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și reflecție managerial-pedagogică.***

Definiția propusă evidențiază câteva elemente esențiale.

În primul rând, activitatea educativă este un sistem. Aceasta nu reprezintă o succesiune întâmplătoare de acțiuni, ci un ansamblu coerent de componente aflate în interdependență și orientate spre realizarea unor finalități educaționale clar formulate.

În al doilea rând, *activitatea educativă* are un caracter managerial-pedagogic. Dimensiunea pedagogică este responsabilă de conținutul și valoarea formativă a activității, în timp ce dimensiunea managerială asigură proiectarea, organizarea, coordonarea și evaluarea acesteia. Eficiența activității educative rezultă din interacțiunea armonioasă dintre cele două dimensiuni.

În al treilea rând, *activitatea educativă* este orientată spre dezvoltarea integrală a personalității elevului. Aceasta urmărește nu doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea competențelor, atitudinilor, valorilor, comportamentelor și capacităților de adaptare socială necesare unei integrări active și responsabile în societatea de astăzi.

În al patrulea rând, activitatea educativă se realizează în contexte educaționale diverse. Procesul de formare a personalității nu este limitat la spațiul clasei sau la activitățile curriculare, ci continuă prin activități extracurriculare, extrașcolare, comunitare și prin experiențele de viață ale elevului.

Elementul de noutate al acestei conceptualizări, constă în includerea *reflecției managerial-pedagogice* ca etapă obligatorie a activității educative. În abordarea respectivă, activitatea educativă nu se finalizează odată cu desfășurarea acesteia, ci continuă prin analiza sistematică a rezultatelor obținute, identificarea punctelor forte și a dificultăților întâmpinate, formularea concluziilor și proiectarea măsurilor de optimizare pentru intervențiile educaționale viitoare.

Reflecția managerial-pedagogică presupune implicarea atât a cadrului didactic, cât și a managerului educațional în procesul de analiză a eficienței activităților desfășurate. Aceasta contribuie la dezvoltarea profesională continuă a actorilor educaționali și transformă experiența practică într-o resursă de învățare și perfecționare.

Din această perspectivă, *activitatea educativă* poate fi văzută ca un proces ciclic și continuu, format din următoarele componente: *proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și reflecție managerial-pedagogică.* Fiecare etapă influențează calitatea și eficiența activității educative. *Reflecția managerial-pedagogică* asigură conexiunea dintre experiența anterioară și proiectarea intervențiilor viitoare.

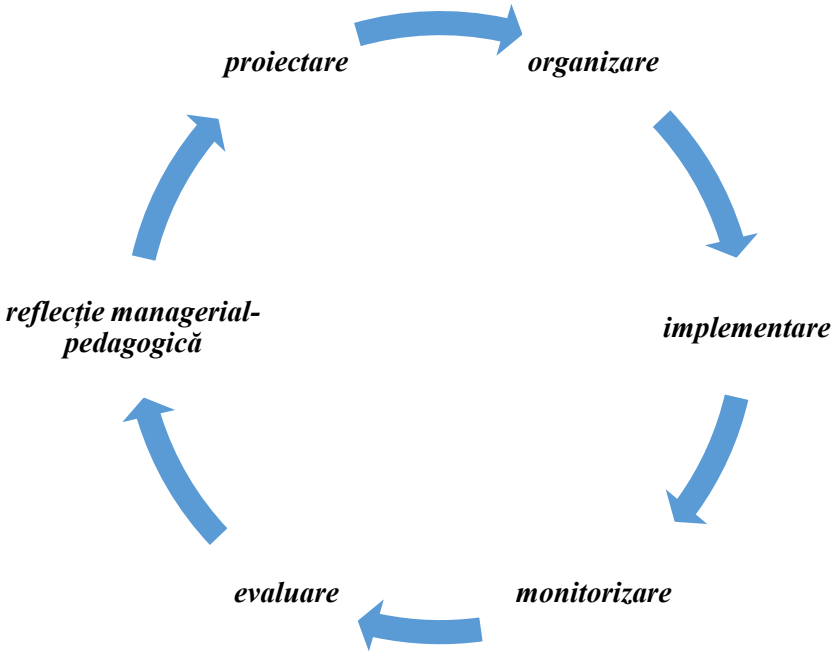


Figura 2. Modelul conceptual al activității educative [elaborat de autoare]

Prin urmare, conceptualizarea propusă din figura 2, modifică puțin abordările tradiționale centrate exclusiv pe dimensiunea formativă a activității educative și oferă un cadru teoretic care integrează perspectivele pedagogice și manageriale asupra educației. Această abordare poate constitui un reper metodologic pentru cadrele didactice și manageriale implicate în proiectarea, organizarea și evaluarea activităților educative în instituțiile de învățământ general.

Analiza literaturii de specialitate, precum și rezultatele cercetării științifice realizate în cadrul tezei „Cadrul conceptual şi metodologic al managementului activităţii educative în instituția de învăţământ general”, au permis identificarea unui set de caracteristici definitorii ale activității educative. Aceste caracteristici sintetizează elementele comune evidențiate de autori și completează abordările existente prin integrarea dimensiunii manageriale și a reflecției pedagogice.

Tabelul 1. **Caracteristicile definitorii ale activității educative** [elaborat de autor în baza analizei literaturii de specialitate și a rezultatelor cercetării științifice]

Caracteristica	**Semnificația pedagogică și managerială**
Orientarea spre finalități educaționale	*Activitatea educativă* este proiectată și realizată în raport cu finalitățile, obiectivele (SMART) și rezultatele educaționale clar definite.
Sistematicitate	Activitatea educativă se realizează continuu și coerent, printr-o succesiune logică a etapelor de proiectare, implementare, evaluare și optimizare.
Finalitate educativă	Urmărește dezvoltarea integrală a personalității elevului.
Participare activă	Presupune implicarea conștientă și responsabilă a elevului.
Contextualizare	Se adaptează particularităților/nevoilor elevilor și contextului educațional.
Flexibilitate	Permite ajustarea strategiilor și metodelor în funcție de nevoile educaționale.
Dimensiune managerială	Include proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea activităților.
Orientare axiologică	Contribuie la formarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor sociale.
Caracter formativ	Produce schimbări observabile în dezvoltarea elevului.
Reflecție managerial-pedagogică	Asigură analiza rezultatelor și optimizarea continuă a intervențiilor educaționale.

Caracteristicile identificate în acest context, confirmă faptul că *activitatea educativă* reprezintă totuși un proces complex, multidimensional și dinamic, în cadrul căruia *dimensiunile pedagogice* și *manageriale* se completează reciproc. În acest sens, *activitatea educativă* poate fi considerate și ea ca fiind una dintre principalele modalități de realizare a finalităților educației și de dezvoltare a competențelor necesare integrării sociale și profesionale a elevilor.

Concluzii

Analiza literaturii de specialitate demonstrează că *activitatea educativă* reprezintă un concept fundamental al științelor educației, fiind abordată de diferiți autori din perspectiva rolului său formativ și a contribuției la dezvoltarea personalității elevului. Cercetările analizate evidențiază faptul că *activitatea educativă* constituie un proces organizat și intenționat, orientat spre realizarea finalităților educaționale și formarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor necesare integrării active a elevului în societate.

Studierea surselor bibliografice a permis constatarea faptului că majoritatea definițiilor existente accentuează dimensiunea pedagogică a *activității educative* și rolul acesteia în dezvoltarea personalității elevului. Totodată, analiza realizată relevă o valorificare insuficientă a dimensiunii manageriale și a proceselor de reflecție care însoțesc organizarea și evaluarea activităților educative.

Pornind de la aceste constatări, în cadrul cercetării mele a fost propusă o conceptualizare integratoare a activității educative, definită ca un sistem managerial-pedagogic integrat, orientat

spre proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția experiențelor educaționale destinate dezvoltării integrale a personalității elevului.

Noutatea conceptuală a abordării propuse constă în integrarea *reflecției managerial-pedagogice* ca etapă obligatorie a activității educative. Această dimensiune permite transformarea experiențelor educaționale în resurse pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și manageriale și contribuie la optimizarea continuă a intervențiilor educaționale.

Rezultatele cercetării permit concluzionarea faptului că activitatea educativă nu poate fi redusă doar la activitățile extracurriculare, sau la simple acțiuni organizate pentru elevi. Ea reprezintă un proces complex, fundamentat pe finalități educaționale specifice și pe un curriculum educativ propriu, care valorifică influențele formative realizate în contexte formale, nonformale și informale.

Prin urmare, conceptualizarea propusă poate constitui un reper teoretic și metodologic pentru cercetările viitoare în domeniul managementului activității educative și poate oferi cadrelor didactice și manageriale un cadru de referință pentru proiectarea, organizarea și evaluarea activităților educative în instituțiile de învățământ general.

BIBLIOGRAPHY:

1. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Monografie. Chișinău: IȘE; Cavaioli, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
2. AFANAS, A. Modelul CECERE – instrument de proiectare constructivistă a activităţii educaţionale. În: *Didactica Pro*. 2011, nr. 4(68), pp. 32–36. ISSN 1810-6455.
3. AFANAS, A. Rolul stilurilor de învăţare în activitatea educativă. *Studia Universitatis Moldaviae*. Revista ştiinţifică, Seria Ştiinţe ale Educaţiei. 2014, nr. 9 (79), pp. 25 – 30. ISSN 1857-2103.
4. ANDRIȚCHI, V. *Management educațional: Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari*. Chișinău: CEP USM, 2014. 160 p. ISBN 978-9975-71-544-7.
5. CEBANU, L. *Managementul activităților extrașcolare*. Chișinău: IȘE; Cavaioli, 2015. 84 p. ISBN 978-9975-62-413-3.
6. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educațional, 2002. 397 p. ISBN 973-30-5130-6.
7. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. București: Didactica Publishing House, 2017. Vol. 4. 186 p. ISBN 978-606-683-444-5.
8. CRISTEA, S. Managementul educației. *Didactica Pro.* Revista de Teorie și Practică Educațională. 2002, nr.6(16), pp.77-79. ISSN 1810-6455.
9. CUCOȘ, C. *Filosofia educației. Statut, dimensiuni, configurări*. Iași: Polirom, 2022. 273p. ISBN 978-973-46-9234-7.
10. GUȚU, Vl., ANDRIȚCHI, V. et al. *Management educational. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p. ISBN 978-9975-71-430-9.
11. STAN, E. (coord.); NICOLAESCU, V.; IUREA, C.; BREZOI, A. *Managementul clasei – gestionarea situațiilor de criză*. Suport de curs. Disponibil: https://www.academia.edu/12222654/Managementul_clasei_gestionarea_situatiilor_de_criza_suport_de_curs [accesat 2025-08-04].
12. ȘTEFAN, M. *Educația extracurriculară*. București: Pro Humanitate, 2000.
13. TÎRCĂ, A. *Management educațional*. București: Millenium Design Group, 2011. 177 p.

INTEGRATING EXPERIENTIAL LEARNING INTO THE DIDACTIC APPROACH IN PRESCHOOL EDUCATION

Amalia Enache
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article examines the integration of experiential learning into the preschool didactic approach, with emphasis on the transformation of direct experience into meaningful, reflective and transferable learning. The study has a theoretical and methodological character and is based on conceptual analysis, comparison of learning theories and narrative synthesis of recent scientific literature in early childhood education. The first part presents the foundations of experiential learning, types of learning, relevant theories and models, and the particularities of learning in preschool age. The second part analyzes the values of experiential learning, the role of stimulus situations, the principles and methods specific to the experiential model, and the methodological recommendations through which educators can understand and apply experiential learning in a coherent didactic design. The article avoids repeating previously published directions on processuality, efficiency, play, outdoor learning and the teacher's role, proposing instead an integrative framework focused on didactic articulation, stimulus situations and professional understanding. The results emphasize that experiential learning does not mean the simple use of practical activities, but the intentional organization of contexts in which children act, observe, verbalize, compare, reflect and transfer meanings to new situations.*

Keywords: *experiential learning; preschool education; didactic approach; stimulus situations; methodological recommendations.*

Introducere

Integrarea învățării experiențiale în demersul didactic la preșcolari reprezintă o direcție actuală de modernizare a educației timpurii, deoarece răspunde modului specific în care copilul mic cunoaște lumea: prin acțiune directă, joc, explorare, relaționare, limbaj și expresie simbolică. În contextul grădiniței, experiența nu trebuie înțeleasă ca simplă participare a copilului la activități practice, ci ca situație pedagogică intenționat construită, în care trăirea este organizată, verbalizată, comparată și transformată în sens. Din această perspectivă, demersul didactic nu mai pornește exclusiv de la conținuturi de transmis, ci de la contexte de învățare care permit copilului să observe, să formuleze ipoteze intuitive, să manipuleze materiale, să colaboreze și să revină asupra experienței prin dialog sau joc simbolic.

Actualitatea temei este susținută de orientările internaționale recente privind calitatea educației timpurii. UNESCO și UNICEF evidențiază rolul experiențelor timpurii bogate și relevante, susținute de relații educaționale de calitate, în dezvoltarea copilului, iar OECD analizează calitatea procesuală a educației timpurii prin prisma interacțiunilor semnificative dintre copil, adult, mediu și curriculum (UNESCO & UNICEF, 2024; OECD, 2021). În același timp, cercetările din reviste științifice arată că jocul ghidat, explorarea semistructurată și activitățile cu materiale concrete pot sprijini dezvoltarea matematică, funcțiile executive, limbajul, cooperarea și autoreglarea (Skene et al., 2022; Schmitt et al., 2018; Taye et al., 2025).

În raport cu publicațiile anterioare ale autoarei, articolul de față propune o abordare complementară. Lucrarea *The Processuality of Experiential Learning in Preschool* accentuează procesualitatea învățării experiențiale, articolul *Experiential Learning in Kindergarten* evidențiază aplicarea învățării experiențiale în grădiniță, iar studiul *Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor* discută abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor (Enache, 2023; Enache, 2023; Enache, 2024). Prin raportare la aceste contribuții, prezentul studiu urmărește integrarea reperelor într-o logică didactică unitară. Accentul cade pe articularea învățării experiențiale în proiectarea, desfășurarea și evaluarea activităților preșcolare, pe utilizarea situațiilor-stimul și pe formarea înțelegerii profesionale a educatorilor.

Scopul articolului constă în fundamentarea unui cadru teoretico-metodologic pentru integrarea învățării experiențiale în demersul didactic la preșcolari. Obiectivele urmărite sunt:

clarificarea noțiunii de învățare experiențială și a tipurilor de învățare relevante pentru vârsta preșcolară; compararea unor teorii și modele de învățare cu aplicabilitate în educația timpurie; identificarea valorilor formative ale experienței; descrierea situațiilor-stimul care pot activa învățarea; formularea unor recomandări metodice pentru educatori.

Metodologia cercetării

Studiul are caracter teoretico-interpretativ și utilizează analiza conceptuală, comparația pedagogică și sinteza narativă a literaturii de specialitate. Corpusul documentar include lucrări clasice din filosofia educației și psihologia dezvoltării, studii recente din reviste științifice, documente internaționale privind educația timpurie și publicații proprii ale autoarei. Sursele au fost selectate după criteriul relevanței pentru următoarele dimensiuni: experiență educativă, învățare prin acțiune, joc ghidat, reflecție, mediere pedagogică, tipuri de învățare și calitatea interacțiunilor în grădiniță.

Analiza a urmărit trei niveluri. Primul nivel este teoretic și comparativ: sunt puse în relație teoriile lui J. Dewey, D. A. Kolb, J. Piaget, L. Vîgotski, J. Bruner și D. A. Schön, evidențiind modul în care fiecare explică raportul dintre experiență, acțiune, limbaj, reflecție și cunoaștere. Al doilea nivel este psihopedagogic: se interpretează particularitățile învățării la preșcolari, cu accent pe senzorialitate, joc, imitație, cooperare și expresie simbolică. Al treilea nivel este metodologic: se formulează principii, metode, situații-stimul și recomandări pentru educatorii care doresc să integreze învățarea experiențială în activitatea curentă.

1. Prezentare generală a învățării experiențiale, tipuri de învățare, teorii și modele

Învățarea experiențială desemnează procesul prin care copilul construiește cunoaștere prin implicare directă în situații semnificative, urmată de observare, verbalizare, reflecție și aplicare în contexte noi. Ea nu este identică nici cu activitatea practică izolată, nici cu jocul liber fără finalitate educațională, nici cu simpla demonstrație făcută de adult. Specificul său constă în transformarea experienței trăite în înțelegere, prin mediere pedagogică. În sens deweyan, o experiență devine educativă atunci când se leagă de experiențe anterioare și deschide posibilități pentru acțiuni viitoare (Dewey, 1938). În sens kolbian, cunoașterea se produce prin transformarea experienței, nu prin acumulare pasivă de informații (Kolb, 1984).

În educația preșcolară, această perspectivă este deosebit de importantă, deoarece copilul nu operează predominant cu scheme abstracte, ci cu acțiuni, imagini, emoții, relații și simboluri. El învață atunci când atinge, construiește, sortează, compară, se miră, pune întrebări, negociază cu ceilalți și primește sprijin verbal sau nonverbal din partea adultului. De aceea, învățarea experiențială are un caracter holistic: integrează dimensiunea cognitivă, socio-emoțională, motrică, axiologică și comunicațională. Un copil care plantează semințe într-un ghiveci nu învață doar despre plante; el exersează observarea, răbdarea, responsabilitatea, cooperarea, limbajul cauzal și capacitatea de a anticipa transformări.

Tipurile de învățare relevante pentru preșcolaritate se organizează în jurul mai multor axe. Prima axă este raportul dintre acțiune și simbolizare. Copilul învață senzorio-motor și perceptiv prin contact direct cu obiectele, dar și simbolic prin desen, dramatizare, povești și joc de rol. A doua axă este raportul dintre individual și social. Învățarea apare atât prin explorare personală, cât și prin cooperare, imitare, dialog și negociere. A treia axă este raportul dintre spontaneitate și ghidare. Jocul liber are valoare pentru inițiativă și expresie, dar jocul ghidat permite orientarea experienței spre obiective educaționale fără a-i anula caracterul ludic (Skene et al., 2022). A patra axă privește raportul dintre cunoașterea empirică și cunoașterea științifică incipientă. Preșcolarul pornește de la impresii, observații și explicații intuitive, iar educatorul îl ajută să formuleze prime generalizări: „plantele au nevoie de apă”, „gheața se topește la căldură”, „obiectele grele pot cădea mai repede dacă nu sunt susținute”.

Din punct de vedere teoretic, învățarea experiențială se fundamentează pe mai multe tradiții. Pragmatismul lui J. Dewey oferă ideea de experiență educativă, continuitate și interacțiune. Teoria lui D. A. Kolb aduce un model ciclic, alcătuit din experiență concretă, observație reflexivă, conceptualizare și experimentare activă. Constructivismul piagetian explică modul în care copilul

construiește scheme cognitive prin asimilare și acomodare (Piaget & Inhelder, 1969). Socioconstructivismul lui L. Vîgotski evidențiază rolul adultului, al limbajului și al zonei proximei dezvoltări (Vygotsky, 1978). J. Bruner adaugă importanța reprezentărilor enactive, iconice și simbolice, ceea ce permite înțelegerea trecerii de la acțiune la imagine și apoi la limbaj (Bruner, 1966). D. A. Schön contribuie cu ideea reflecției în acțiune și asupra acțiunii, utilă pentru educatorul care își adaptează intervenția în funcție de răspunsurile copiilor (Schön, 1983).

Comparația acestor teorii arată că niciuna nu este suficientă singură pentru a explica învățarea preșcolarului. J. Dewey oferă filosofia experienței, dar nu detaliază stadiile dezvoltării copilului. D. A. Kolb propune un ciclu clar, dar modelul său trebuie adaptat deoarece conceptualizarea abstractă este limitată la vârsta preșcolară. J. Piaget explică dezvoltarea internă a structurilor cognitive, dar acordă mai puțină atenție mediării sociale. L. Vîgotski completează perspectiva prin rolul adultului și al limbajului. J. Bruner arată cum se organizează reprezentarea cunoașterii, iar D. A. Schön susține dezvoltarea profesională reflexivă a educatorului. Integrarea lor conduce la o viziune echilibrată: copilul învață prin acțiune directă, dar acțiunea devine educativă numai dacă este mediată, verbalizată, reorganizată și transferată.

Tabelul 1. Comparație sintetică între modele și relevanța lor pentru preșcolaritate

Autor/model	Idee centrală	Contribuție pentru preșcolaritate	Limită/condiție de adaptare
J. Dewey	Experiența educativă se bazează pe continuitate și interacțiune.	Activitatea trebuie să aibă sens pentru copil și să se lege de experiențe anterioare.	Experiența devine formativă doar prin reflecție și reorganizare.
D. A. Kolb	Ciclul experiență–reflecție–conceptualizare–experimentare.	Oferă schemă utilă pentru proiectarea activităților.	Conceptualizarea trebuie transpusă în limbaj simplu, joc și reprezentări concrete.
J. Piaget	Copilul construiește scheme cognitive prin acțiune.	Susține utilizarea materialelor manipulabile și explorarea senzorială.	Necesită completare prin dimensiunea socială și lingvistică.
L. S. Vîgotski	Învățarea este mediată social în zona proximei dezvoltări.	Justifică dialogul ghidat, sprijinul educatorului și cooperarea.	Sprijinul trebuie calibrat pentru a nu înlocui inițiativa copilului.
J. Bruner	Reprezentare enactivă, iconică și simbolică.	Explică trecerea de la acțiune la desen, poveste și limbaj.	Simbolizarea trebuie susținută prin contexte concrete.
D. A. Schön	Reflecție în acțiune și asupra acțiunii.	Fundamentează autoanaliza educatorului și ajustarea intervenției.	La copil, reflecția este emergentă și are forme ludice, verbale sau expresive.

Prin urmare, modelul didactic adecvat preșcolarității nu reproduce mecanic ciclul lui Kolb, ci îl traduce în limbajul dezvoltării timpurii: trăire concretă, observare ghidată, verbalizare și reprezentare, reluare prin joc sau aplicare într-o situație nouă. Educatorul nu transformă copilul într-un mic cercetător formal, ci îi creează oportunități de investigare potrivite vârstei. De exemplu, o activitate despre plutire și scufundare nu se reduce la demonstrarea de către adult a proprietăților obiectelor, ci include alegerea materialelor, anticiparea rezultatului, testarea, discuția, desenarea concluziilor și reluarea experienței în jocul de construcție sau în jocul cu apă.

2. Tipurile de învățare în preșcolaritate și valorile învățării experiențiale

Preșcolaritatea este etapa în care învățarea are un caracter global, integrat și contextual. Copilul nu separă rigid domeniile de dezvoltare, iar aceeași experiență poate activa simultan limbajul, gândirea, motricitatea, afectivitatea și conduitele sociale. În cadrul învățării experiențiale se disting mai multe forme interdependente: învățarea prin joc, învățarea prin explorare, învățarea prin descoperire, învățarea socială, învățarea prin proiect, învățarea artistic-expresivă, învățarea prin investigație și învățarea prin rutină semnificativă. Aceste forme nu se exclud, ci se combină în activitățile zilnice ale grădiniței.

Învățarea prin joc este forma dominantă a cunoașterii preșcolare. Jocul oferă libertate, motivație, imaginație și participare afectivă, însă capătă valoare didactică atunci când educatorul știe să păstreze inițiativa copilului și să introducă discret întrebări, provocări sau materiale noi. Revizuirea sistematică realizată de K. Skene și colaboratorii arată că jocul ghidat poate avea efecte pozitive, mai ales în domeniul matematicii timpurii și al cunoașterii formelor, comparativ cu instruirea directă sau jocul complet liber (Skene et al., 2022). Această concluzie nu justifică transformarea jocului în exercițiu rigid, ci susține o pedagogie a echilibrului: copilul conduce acțiunea, iar adultul structurează mediul și dialogul.

Învățarea prin explorare și descoperire este legată de curiozitatea naturală a copilului. Ea apare în contexte în care copilul poate manipula obiecte, observa fenomene, face comparații și formula explicații intuitive. Activitățile cu nisip, apă, lumini, umbre, plante, materiale textile, magneți sau cuburi permit construirea unor prime relații cauzale. Studiul experimental al lui S. A. Schmitt și colaboratorii privind jocul cu blocuri a evidențiat efecte asupra matematicii timpurii și funcțiilor executive, ceea ce confirmă valoarea activităților concrete, semistructurate (Schmitt et al., 2018).

Învățarea socială apare atunci când copilul observă comportamentele celorlalți, cooperează, negociază reguli, își ajustează limbajul și învață să țină cont de perspective diferite. În învățarea experiențială, grupul nu este doar context de desfășurare, ci resursă de cunoaștere. Copiii își compară soluțiile, explică ce au făcut, primesc feedback și învață să accepte ideea că o problemă poate avea mai multe rezolvări. În acest sens, experiența susține nu doar formarea conceptelor, ci și dezvoltarea responsabilității, a empatiei și a cooperării.

Învățarea artistic-expresivă are un rol aparte, deoarece permite copilului să transforme experiența în desen, colaj, mișcare, sunet, poveste sau dramatizare. Ea susține trecerea de la trăire la reprezentare și oferă educatorului indicii despre modul în care copilul a înțeles activitatea. Un copil care desenează „drumul apei” după un experiment cu topirea gheții nu reproduce doar o imagine, ci reorganizează experiența într-o formă personală de sens. În acest proces se întâlnesc cunoașterea empirică, artistică și științifică incipientă.

Valorile învățării experiențiale sunt multiple. Valoarea cognitivă constă în dezvoltarea observării, comparării, clasificării, anticipării și formulării de explicații. Valoarea socio-emoțională apare prin colaborare, asumarea rolurilor, gestionarea frustrării și bucuria reușitei. Valoarea motrică se realizează prin manipulare, coordonare, orientare spațială și control al corpului. Valoarea axiologică se exprimă prin responsabilitate, grijă față de natură, respect pentru ceilalți, autonomie și perseverență. Valoarea metacognitivă, în forme incipiente, apare atunci când copilul spune ce a făcut, ce a observat, ce i-a plăcut, ce a fost greu și ce ar încerca altfel.

Într-un demers didactic integrat, aceste valori trebuie proiectate explicit. O activitate experiențială nu se evaluează doar prin produsul final, de exemplu un desen sau o construcție, ci prin calitatea procesului: implicare, întrebări, încercări, cooperare, verbalizare, curiozitate, capacitatea de a relua sarcina și de a transfera ideea. Acest accent pe proces este în acord cu articolul *The Processuality of Experiential Learning in Preschool*, în care explorarea, experimentarea și generalizarea apar ca repere esențiale ale dezvoltării cognitive și sociale a preșcolarului (Enache, 2023). De asemenea, perspectiva aplicativă din *Experiential Learning in Kindergarten* susține necesitatea organizării unor experiențe de învățare concrete, adaptate contextului grădiniței (Enache, 2023), iar studiul *Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor* completează această direcție prin raportarea la efectele formative ale activităților practice asupra copiilor (Enache, 2024).

3. Principiile și metodele modelului învățării experiențiale

Integrarea învățării experiențiale în demersul didactic presupune respectarea unor principii. Principiul activității directe afirmă că preșcolarul are nevoie să acționeze asupra obiectelor și fenomenelor, nu doar să asculte explicații. Principiul sensului personal cere ca experiența să fie apropiată de viața copilului și să trezească interes autentic. Principiul ghidării discrete arată că educatorul sprijină fără a controla excesiv, pune întrebări fără a oferi imediat răspunsuri și orientează fără a anula inițiativa copilului. Principiul reflecției accesibile solicită momente de verbalizare, desen,

dramatizare sau reluare a experienței. Principiul continuității cere legarea experiențelor între ele, astfel încât activitatea de azi să devină resursă pentru activitatea de mâine.

Un alt principiu esențial este principiul diferențierii. Copiii nu intră într-o activitate cu aceleași experiențe, ritmuri, interese și niveluri de limbaj. De aceea, educatorul oferă materiale cu grade diferite de dificultate, acceptă soluții variate, formulează întrebări adaptate și observă nu doar performanța finală, ci progresul fiecărui copil. NAEYC accentuează ideea practicilor adecvate dezvoltării, bazate pe cunoașterea copilului, a contextului familial și cultural și a modului în care învață copiii mici (National Association for the Education of Young Children, 2020). În această logică, experiența este incluzivă atunci când permite fiecărui copil să participe prin propriile resurse.

Metodele specifice modelului experiențial sunt predominant active și interactive: jocul didactic, jocul de rol, experimentul simplu, observația dirijată, conversația euristică, investigația, proiectul tematic, metoda centrelor de interes, problematizarea, povestirea experiențială, turul galeriei, învățarea prin cooperare și portofoliul copilului. Aceste metode nu sunt experiențiale prin denumire, ci prin modul de utilizare. Un experiment devine experiențial dacă îi implică pe copii în anticipare, acțiune și reflecție; un joc de rol devine experiențial dacă permite copilului să înțeleagă relații, emoții și reguli sociale; o poveste devine experiențială dacă se continuă prin dramatizare, alegere, construcție sau transfer în viața grupei.

Modelul operațional al unei activități experiențiale poate fi formulat în șase pași: (1) activarea experienței anterioare; (2) lansarea situației-stimul; (3) explorarea prin acțiune; (4) medierea prin întrebări și dialog; (5) reprezentarea și formularea concluziilor; (6) transferul în situații noi. Acești pași nu trebuie aplicați rigid, dar oferă educatorului o hartă metodică. De exemplu, înainte de activitatea despre magnetism, copiii pot povesti unde au văzut magneți; situația-stimul constă în descoperirea unor obiecte „care se lipesc”; explorarea include testarea obiectelor; dialogul clarifică observațiile; reprezentarea se face prin sortare sau desen; transferul apare când copiii caută magneți în clasă sau construiesc un joc cu pescuit magnetic.

Evaluarea în modelul experiențial este continuă, formativă și calitativă. Educatorul observă implicarea, curiozitatea, cooperarea, limbajul, strategiile de rezolvare, perseverența și capacitatea de transfer. Instrumentele potrivite sunt fișa de observație, lista de comportamente, fotografiile comentate, portofoliul, conversația individuală, autoevaluarea prin simboluri și documentarea pedagogică. Evaluarea nu trebuie să întrerupă experiența, ci să o facă vizibilă. Copilul poate fi întrebat: „Ce ai descoperit?”, „Ce ai schimba?”, „Ce ai vrea să mai încerci?”, „Cum ai lucrat cu colegul tău?”. Astfel, evaluarea devine parte a reflecției.

4. Situațiile-stimul în demersul didactic experiențial

Situația-stimul este un context pedagogic provocator, apropiat de experiența copilului, care activează curiozitatea, întrebarea, acțiunea și nevoia de explicație. Ea poate porni de la un obiect neobișnuit, un fenomen observabil, o problemă practică, o poveste, o imagine, o ieșire în curte, o schimbare din mediul grupei sau o întrebare autentică a copiilor. Rolul său este de a crea tensiune cognitivă accesibilă: copilul simte că există ceva de observat, de rezolvat, de comparat sau de exprimat.

În învățarea experiențială, situația-stimul trebuie să îndeplinească mai multe condiții: să fie concretă, sigură, atractivă, deschisă mai multor soluții, adaptată vârstei, legată de obiectivele curriculare și capabilă să conducă la reflecție. Un stimul prea simplu nu produce investigare, iar unul prea dificil produce blocaj. De aceea, educatorul selectează stimuli care se află în zona proximei dezvoltări: copilul poate acționa singur până la un punct, dar are nevoie de sprijin pentru a formula observații, comparații sau explicații (Vygotsky, 1978).

Exemple de situații-stimul pot fi organizate pe domenii integrate. Pentru cunoașterea mediului: „De ce unele obiecte plutesc și altele se scufundă?”, „Ce se întâmplă cu semințele dacă le udăm?”, „Cum se schimbă umbra în timpul zilei?”. Pentru educarea limbajului: „Ce poveste ar spune o frunză căzută?”, „Cum putem descrie un obiect fără să îl numim?”. Pentru matematică timpurie: „Cum construim un pod care să nu cadă?”, „Ce forme găsim în clasa noastră?”, „Cum sortăm comorile după mai multe criterii?”. Pentru educația socio-emoțională: „Cum ajutăm un coleg căruia i s-a dărâmat

construcția?”, „Ce facem când doi copii vor același material?”. Pentru educație artistică: „Cum putem picta sunetul ploii?”, „Ce culori are bucuria?”.

O situație-stimul eficientă se desfășoară în mai multe momente: provocarea inițială, explorarea liberă sau semighidată, dialogul reflexiv, organizarea concluziilor și transferul. De exemplu, în situația „Podul pentru animăluțe”, copiii primesc cuburi, bețe, capace și figurine. Mai întâi observă materialele și formulează ipoteze: „Care pod va fi mai rezistent?”. Apoi construiesc, testează, repară, compară soluțiile și discută: „De ce a căzut?”, „Ce ai schimbat?”, „Cum l-ai face mai puternic?”. În final, transferă experiența într-un desen, într-o poveste sau într-o construcție nouă pentru mașinuțe. Astfel, activitatea integrează matematică, știință, limbaj, cooperare și reflecție.

Situațiile-stimul pot fi folosite și pentru convergența tipurilor de cunoaștere. O activitate despre pâine poate activa cunoașterea empirică prin frământare și observarea aluatului, cunoașterea științifică prin discuția despre ingrediente și transformări, cunoașterea artistică prin modelare sau desen, cunoașterea religioasă și morală prin valorizarea recunoștinței, a muncii și a împărțirii. Această convergență nu presupune amestec necontrolat de conținuturi, ci organizare didactică în jurul unei experiențe semnificative pentru copil.

5. Recomandări metodice pentru integrarea învățării experiențiale

Prima recomandare se referă la proiectarea activităților pornind de la situații autentice, nu doar de la teme. Tema „Toamna” devine experiențială atunci când copiii colectează frunze, le compară, le sortează, observă culori, creează colaje, discută despre schimbări și formulează întrebări. Tema „mijloace de transport” devine experiențială când copiii construiesc drumuri, testează roți, organizează un traseu, discută reguli de circulație și transferă învățarea în joc simbolic. Prin urmare, educatorul trebuie să transforme tema într-o problemă de explorat.

A doua recomandare privește echilibrul dintre libertate și structură. Activitățile complet libere nu garantează atingerea obiectivelor, iar activitățile excesiv dirijate reduc inițiativa copilului. Învățarea experiențială cere o structură flexibilă: educatorul pregătește materialele, anticipează întrebările, stabilește limite de siguranță și oferă timp pentru încercări. În interiorul acestei structuri, copilul poate alege, testa, greși și relua. Greșeala nu este sancționată, ci folosită ca resursă: „Ce ne arată faptul că turnul a căzut?”.

A treia recomandare se referă la întrebările educatorului. Întrebările închise verifică informații, dar întrebările deschise provoacă gândirea: „Ce observi?”, „Cum ai aflat?”, „De ce crezi că s-a întâmplat așa?”, „Ce altă soluție putem încerca?”, „Unde mai întâlnim acest lucru?”. Întrebările trebuie formulate simplu, dar nu simplist. Ele trebuie să susțină observarea, comparația, anticiparea, explicarea și transferul.

A patra recomandare privește documentarea experiențelor. Fotografiile, desenele, produsele copiilor, replicile notate de educator și mini-portofoliile fac vizibil procesul de învățare. Documentarea permite revenirea asupra experienței după o zi sau o săptămână, consolidând continuitatea. Ea este utilă și pentru comunicarea cu familia, deoarece părintele poate înțelege că activitatea nu a fost „doar joc”, ci un context complex de dezvoltare.

A cincea recomandare se referă la integrarea domeniilor curriculare. Experiența nu trebuie fragmentată artificial. O activitate cu plante poate include limbaj, matematică, știință, artă, educație morală și responsabilitate ecologică. Totuși, integrarea nu înseamnă aglomerare de sarcini, ci coerență în jurul unui nucleu experiențial. Educatorul selectează două sau trei obiective principale și permite apariția unor învățări secundare, fără a supraîncărca activitatea.

A șasea recomandare privește legătura cu familia și comunitatea. Învățarea experiențială se consolidează atunci când experiențele din grădiniță se continuă în familie: observarea plantelor acasă, discutarea regulilor de circulație pe drum, colectarea de materiale reciclabile, gătitul împreună sau vizite în comunitate. Teoria „funds of knowledge” arată că experiențele familiale și culturale ale copiilor pot deveni resurse pentru învățarea din clasă (Moll et al., 1992). În acest sens, educatorul nu pornește de la un copil abstract, ci de la un copil situat într-o familie, comunitate și cultură.

6. Cum pot fi sprijiniți educatorii să înțeleagă învățarea experiențială în demersul didactic

Pentru ca educatorii să înțeleagă și să aplice învățarea experiențială, formarea profesională trebuie să depășească nivelul definițiilor generale. Nu este suficient să se afirme că preșcolarii învață prin experiență; este necesar ca educatorii să vadă cum se proiectează o experiență, cum se formulează o situație-stimul, cum se observă copilul, cum se intervine fără a domina și cum se transformă activitatea într-un proces reflexiv. Formarea trebuie să fie ea însăși experiențială: ateliere practice, analiză de caz, proiectare colaborativă, observare video, microactivități, feedback și reflecție profesională.

O direcție utilă este construirea unei grile simple de analiză a activităților. Educatorul poate verifica: Ce experiență directă oferă activitatea? Ce pot alege copiii? Ce materiale manipulează? Ce întrebare-stimul declanșează explorarea? Ce forme de cooperare apar? Cum este susținută reflecția? Cum se realizează transferul? Ce comportamente observ? O asemenea grilă transformă teoria în instrument de proiectare și autoevaluare.

O altă direcție este clarificarea diferenței dintre activitate practică și experiență educativă. O fișă de lucru despre fructe nu este experiențială dacă preșcolarul doar colorează contururi. Devine experiențială atunci când copilul atinge fructe reale, le miroase, le compară, le sortează, le descrie, le gustă, discută despre sănătate și le reprezintă artistic. Diferența nu este dată de temă, ci de calitatea implicării copilului și de medierea sensului.

Educatorii pot fi ajutați și prin exemple de bune practici organizate pe scenarii didactice scurte. Un scenariu experiențial trebuie să includă obiective, materiale, situație-stimul, acțiuni ale copiilor, întrebări ale adultului, forme de reflecție, modalități de evaluare și posibilități de transfer. Aceste scenarii pot fi discutate în cercuri pedagogice, adaptate la grupă, filmate parțial și analizate colegial. Cercetările recente privind practicile adecvate dezvoltării evidențiază importanța credințelor profesionale ale educatorilor și a formării lor continue în aplicarea pedagogiilor centrate pe copil (Taye et al., 2025).

Nu în ultimul rând, educatorii au nevoie să înțeleagă că învățarea experiențială nu elimină rolul adultului, ci îl rafinează. Adultul nu devine spectator, ci proiectant, mediator, observator, partener de dialog și evaluator formativ. El creează condiții pentru autonomie, dar nu abandonează copilul în activitate. El stimulează curiozitatea, dar nu transformă fiecare răspuns într-o lecție frontală. El valorizează inițiativa, dar păstrează coerența didactică. Această poziție de echilibru este esențială pentru calitatea educației timpurii.

Pentru a evita rămânerea la nivel declarativ, integrarea învățării experiențiale poate fi sprijinită prin microdesigneuri didactice ușor de adaptat.

Un prim exemplu este activitatea „Laboratorul culorilor”. Situația-stimul pornește de la întrebarea: „Ce se întâmplă când două culori se întâlnesc?”. Copiii primesc pahare transparente, apă, pipete și coloranți alimentari. Ei aleg combinații, anticipează rezultatul, amestecă, observă schimbările și exprimă ceea ce au descoperit prin propoziții simple sau prin pictură. Educatorul nu oferă imediat explicația, ci conduce reflecția prin întrebări: „Ce culoare ai obținut?”, „Cum ai reușit?”, „Ce ai schimba pentru o culoare mai deschisă?”. Activitatea integrează știința, limbajul, arta și autoreglarea, deoarece copilul trebuie să aștepte, să dozeze și să compare.

Un al doilea exemplu este activitatea „Magazinul grupei”, în care copiii organizează un spațiu de joc simbolic cu produse, etichete, coșuri și bani de jucărie. Situația-stimul poate fi formulată astfel: „Cum putem cumpăra corect ceea ce avem nevoie pentru o gustare sănătoasă?”. Copiii sortează produse, stabilesc roluri, negociază, numără, compară cantități și folosesc formule de politețe. În acest caz, învățarea experiențială activează simultan competențe matematice, comportamente sociale, limbaj funcțional și valori precum responsabilitatea, corectitudinea și grija pentru sănătate. Transferul se realizează prin discuția cu familia despre alegeri alimentare sau prin amenajarea unui colț de joc similar pentru alte teme.

Un al treilea exemplu este activitatea „Harta emoțiilor din poveste”. După audierea unei povești, copiii primesc imagini cu personaje, simboluri afective și materiale pentru construcție. Situația-stimul este: „Pe unde a trecut personajul și cum s-a simțit?”. Copiii reconstruiesc traseul poveștii, așază simboluri ale emoțiilor, explică alegerile și propun soluții pentru momentele dificile. Prin această

activitate, experiența narativă devine experiență morală, socială și reflexivă. Copiii învață să identifice emoții, să exprime cauze, să formuleze alternative de comportament și să înțeleagă consecințe. Educatorul mediază fără moralizare excesivă, folosind întrebări de tipul: „Ce putea face altfel?”, „Cine l-a ajutat?”, „Când te-ai simțit și tu la fel?”.

Aceste microdesignuri ilustrează faptul că o activitate experiențială are o arhitectură internă: provocare, acțiune, dialog, reprezentare, evaluare și transfer. În lipsa acestor componente, activitatea poate rămâne interesantă, dar nu produce neapărat învățare profundă. În prezența lor, experiența devine suport pentru formarea unor conduite durabile, iar demersul didactic capătă coerență. Educatorul poate adapta aceeași logică pentru teme diverse: natură, meserii, transport, sănătate, tradiții, patrimoniu local sau educație pentru mediu. Important este ca fiecare temă să fie convertită într-o situație care cere copilului să acționeze, să gândească, să comunice și să revină asupra propriei experiențe.

Concluzii

Integrarea învățării experiențiale în demersul didactic la preșcolari presupune o schimbare de perspectivă: de la activitatea centrată pe transmiterea conținutului la activitatea centrată pe organizarea experienței educative. Copilul preșcolar învață prin acțiune, joc, explorare și interacțiune, însă experiența produce învățare durabilă numai atunci când este ghidată, verbalizată, reflectată și transferată. De aceea, rolul educatorului este decisiv: el proiectează situații-stimul, organizează mediul, susține dialogul, observă procesul și transformă curiozitatea copilului în cunoaștere semnificativă.

Analiza teoriilor și modelelor arată că învățarea experiențială preșcolară trebuie înțeleasă printr-o sinteză între J. Dewey, D. A. Kolb, J. Piaget, L. Vîgotski, J. Bruner și D. A. Schön. Modelul rezultat nu este o schemă rigidă, ci o logică pedagogică flexibilă: experiență concretă, explorare, dialog reflexiv, reprezentare și transfer. În această logică, jocul, experimentul, proiectul, observația, problematizarea, dramatizarea și documentarea pedagogică devin metode eficiente doar atunci când sunt integrate într-un cadru coerent.

Valoarea învățării experiențiale constă în dezvoltarea globală a copilului: cognitivă, socio-emoțională, motrică, comunicațională și axiologică. Situațiile-stimul au rolul de a activa curiozitatea și de a orienta copilul spre observare, comparare, cooperare și explicație. Recomandările metodice formulate susțin proiectarea unor activități autentice, echilibrate, diferențiate și conectate cu familia și comunitatea. În acest fel, învățarea experiențială devine nu doar o metodă, ci un principiu organizator al demersului didactic în educația preșcolară.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bruner, J. S., *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge: Harvard University Press, 1966, ISBN 0674897013.
2. Dewey, J., *Experience and Education*, New York: Macmillan, 1938.
3. Enache, A., *The Processuality of Experiential Learning in Preschool*, Journal of Romanian Literary Studies, Târgu Mureș: Arhipelag XXI Press, 2023, nr. 35, p. 887-897, ISSN 2248-3004.
4. Enache, A., *Experiential Learning in Kindergarten*, European Proceedings of Educational Sciences, 2023, vol. V, p. 684-692, eISSN 2672-815X, DOI: 10.15405/epes.23045.69.
5. Enache, A., *Învățarea experiențială în preșcolaritate: abordări practice și efecte asupra dezvoltării copiilor*, Univers Pedagogic, 2024, nr. 4(84), p. 93-101, ISSN 1811-5470, DOI: 10.52387/1811-5470.2024.4.12.
6. Kolb, D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984, ISBN 0132952610.
7. Moll, L. C.; Amanti, C.; Neff, D.; Gonzalez, N., *Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms*, Theory Into Practice, 1992, 31(2), p. 132-141, DOI: 10.1080/00405849209543534.
8. National Association for the Education of Young Children, *Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children*, Washington, DC: NAEYC, 2020.
9. OECD, *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing, 2021, DOI: 10.1787/f47a06ae-en.
10. Piaget, J.; Inhelder, B., *The Psychology of the Child*, New York: Basic Books, 1969, ISBN 0465095003.
11. Schmitt, S. A.; Korucu, I.; Napoli, A. R.; Bryant, L. M.; Purpura, D. J., *Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial*, Early Childhood Research Quarterly, 2018, 44, p. 181-191, DOI: 10.1016/j.ecresq.2018.04.006.
12. Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books, 1983, ISBN 0465068782.
13. Skene, K.; O'Farrelly, C. M.; Byrne, E. M.; Kirby, N.; Stevens, E. C.; Ramchandani, P. G., *Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis*, Child Development, 2022, 93(4), p. 1162-1180, DOI: 10.1111/cdev.13730.
14. Taye, M. S.; Kana, F. Y.; Jekil, T. R., *Preschool Teachers' Role and Beliefs about Developmentally Appropriate Practice: A Systematic Literature Review*, Center for Educational Policy Studies Journal, 2025, 15(3), p. 145-166, DOI: 10.26529/cepsj.1693.
15. UNESCO; UNICEF, *Global Report on Early Childhood Care and Education: The Right to a Strong Foundation*, Paris/New York: UNESCO; UNICEF, 2024, ISBN 978-92-3-100674-6.
16. Vygotsky, L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978, ISBN 0674576292.

THE PROVISION OF SPECIALISED PSYCHO-SPEECH-THERAPY SUPPORT TO HELP NORMALISE THE PERSONALITY STRUCTURE OF CHILDREN WITH LANGUAGE DISORDERS

Aigul Bychenko
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *Contemporary special educational psychology focuses not on the isolated correction of developmental deficits, but on ensuring comprehensive psychosocial well-being. Severe language disorders give rise to secondary impairments, manifesting as personality disturbances. Given changing social conditions, there is a need for targeted psychological intervention. Empirical research has established that speech development is a fundamental component of the personality of a pre-school child with alalia. The proposed programme aims to harmonise the personal development of children with alalia through the gradual acquisition of linguistic units.*

Keywords: *language disorders; alalia; pre-school children; personality; psycho-speech-therapy intervention.*

Personal development in the context of dysontogenesis is becoming particularly relevant within the modern educational paradigm. On the one hand, experts note an increase in the number of children with developmental disorders of various origins; on the other hand, the person-centred approach sets new requirements for the organisation of special support. In the modern special education system, academic achievement takes a back seat to social adaptability and mobility, which is not possible without the development of personal qualities.

Speech disorders significantly hinder the development of social interactions and the ability to initiate communication. Without the full ability to communicate with adults and peers, there is a risk of social isolation. The mere physical presence of a child in a group does not determine how well they function within it. A child may be in a group but not engage in conversation, spontaneous interaction, play, etc.

The academic legacy of the Soviet school of special education, upon which Moldovan special education was built, regards personality traits in cases of severe language disorders as secondary, with the focus of remedial intervention being primarily on language difficulties; however, this approach is now giving way to a greater emphasis on social and emotional well-being and adaptation.

In cases of severe language disorders, there is a significant disconnect between preserved intellectual abilities and the inability to fully utilise them in society, which leads to personality disturbances [4]. A deficit in linguistic units limits the capacity for self-regulation, hinders awareness of one's own inner experiences and distorts the process of forming a «sense of self».

The academic literature presents an unclear and highly inconsistent picture of the specific nature of a child's personality development in cases of severe speech disorders, particularly alalia. The founders of the Soviet scientific school point out the following. According to L.S. Vygotsky [9], personality disorders arise if the environment does not create conditions for compensation and are regarded as secondary. M.E. Khvatsev [16] described a child with alalia as profoundly peculiar: often helpless, with difficulties in planning their actions, and unable to see a task through to the end due to weak volitional mechanisms. R.E. Levina [11] identified speech negativism as a key personality trait. She regarded it as the core of a future distorted self-awareness: that is, the child begins to perceive speech as a source of stress.

V.A. Kovshikov [10] described how children with alalia experience their own failures with extreme intensity. According to the researcher, an image of failure takes shape in their self-awareness, leading to emotional outbursts and withdrawal. V.M. Shklovsky [18] wrote that in cases of language disorders, the 'internal schema' of self-awareness often suffers. The child finds it difficult to verbalise their qualities and resorts to primitive judgements ('good' or 'bad'), which indicates a diffuse sense of self.

O.N. Usanova [14] and I.Yu. Levchenko [12] describe the heterogeneity of the group of children with alalia in terms of personality characteristics: groups are identified in which asthenic or hypersthenic traits predominate. O.N. Usanova [14] characterises the self-awareness of children with alalia as unstable. On the one hand, there is evidence of inflated self-esteem, acting as a defence mechanism; on the other hand, when difficulties arise, it changes abruptly and plummets. I.Yu. Levchenko [12] writes that by the end of the pre-school years, such children's self-esteem often becomes deflated. The children rate themselves lower than their peers with normally developed speech.

T.B. Filicheva [15] and G.V. Chirkina [17] note that the underdevelopment of self-awareness is linked to a lack of self-control. A child with alalia does not perceive their actions as a sequence, and therefore their self-awareness does not reflect the independence of their actions. G.V. Chirkina [17] emphasised that the self-awareness of a child with alalia is shaped by the assessments of the adults closest to them. Emotional pressure or overprotection hinders the development of autonomy.

Recent neuropsychological studies by T.V. Akhutina [6] and T.G. Visel [7] examine the personality of a child with alalia through the lens of executive function deficits. Impaired development of inner speech leads to a 'loss' of self-instruction.

Leading national researchers V. Olărescu and D. Ponomari [4] point out that the personality profile of a child with alalia is characterised by a complex interplay of preserved intellectual abilities and profound disturbances in the emotional and needs-related sphere. Without timely correction of these personality deviations, the effectiveness of addressing the speech underdevelopment itself is significantly reduced.

Research by D. Bishop [1] demonstrates that severe speech disorders are often masked by behavioural problems. A child may appear aggressive or lazy, even though they are struggling to understand spoken language. The child's personality suffers due to difficulties in interpreting social cues, leading to social isolation. J. Law [3] emphasises that a child's personality is shaped not only by the disorder itself, but also by how the environment reacts to it.

The development of self-awareness in children with language disorders differs from that of their peers with typical speech development. Due to their age, the former are often unaware of the specific nature of their disorder,but may recognise situations in which communication may break down. Difficulties in identifying internal experiences stem from a limited emotional vocabulary. Studies by W. St Clair and K. Durkin [5] note that children with language disorders exhibit a specific dissociation in their self-awareness. It has been observed that 'positive self-perception' in preschoolers with language disorders serves as a way of coping with the frustration arising from constant failures in the communication process. When a preschooler begins to become aware of their speech difficulties, overcompensation occurs as a defence mechanism, allowing them to preserve the integrity of their 'self-image'.

The development of self-awareness is impossible without an understanding of other people's feelings and emotions. N. Botting [2] attributes the difficulties in its development to limited linguistic resources, coupled with an incomplete understanding of the boundaries between one's own 'self' and another person's 'self'. In their view, delays in executive functions also account for the difficulties in the development of self-awareness. The child is unable to identify their own speech errors and may be quite confident that they are performing the task and following the instructions correctly.

The diversity of the authors' perspectives underscores the complexity and heterogeneity of the group of children with language disorders. This is attributable to cultural characteristics, the system of special support, the conditions and environment of psychological and speech-therapeutic intervention, the digitalisation of society, the degree of parental involvement in the educational process, and other factors. The brief theoretical review presented here is based on the views of authors whose research was conducted decades ago, whereas today's children—both typically developing and those with special needs—are characterised by different sets of psychological traits.

To describe the current personality profile of a child with alalia, a comparative psychological study was conducted involving older preschoolers with a speech disorder (n=30) and those with typically developing speech (n=30), as the preschool years are the most sensitive period for

psychological development. To this end, an assessment of linguistic ability (N.Ya. Miklyaeva), the ability to recognise the emotional states of others («Emotional Faces», N.Ya. Semago), an assessment of the degree of volitional activity whilst performing a task (Sh.N. Chkhartishvili), the identification of the dominant motive («Toys-Books-Numbers», N.I. Gutkina), and the identification of self-concept («Ladder», V.G. Shchur) and the state of internal emotional tension (the «Choose the Right Face» method by R. Tammle, M. Dorki and V. Amen).

The findings of a psychological study into the specific characteristics of personality disorders associated with alalia indicate significant difficulties in its formation and development, caused by severe language disorders. A comparative study of the personality traits of children with normal speech development showed that the state of speech development is associated with the ability to recognise the emotional states of others (ρ=0.678, p<0.001)*, as well as with volitional regulation (ρ=0.565, p<0.001)*. The strong link between speech development and the ability to recognise emotions is explained by the direct involvement of speech in its formation. From infancy, a child reacts to the acoustic components of emotions (intonation, crying, laughter), whilst an adult present with the child introduces a linguistic sign into the child's psyche («got scared», «got upset», etc.). According to L.S. Vygotsky [8], language restructures all mental functions. A word denoting an emotion captures its facial expressions and unites them into a stable mental category, thereby categorising emotions.

Preschoolers with alalia experience significant difficulties in recognising emotions. They are able to identify basic emotions, but struggle to recognise more complex ones. Statistical analysis shows that their speech development is directly linked to this ability (ρ=0.766, p<0.001)*. The limited emotional vocabulary of preschoolers with alalia restricts their ability to describe their own emotional experiences, and recognising the emotions of those around them requires structured intervention with external cognitive support.

According to contemporary understanding, volitional regulation is formed not merely with the involvement of speech, but exclusively through speech. According to the concepts of L.S. Vygotsky [8] and A.R. Luria [13], a child's behaviour is initially determined by external stimuli, irritants and impulses. Speech completely reshapes behaviour, transforming it from a state of impulsivity into a voluntary, i.e. willful and controllable, state. Passing through three stages of internalisation (inter-, extra- and intrapsychic stages), speech acts as a key instrument of volitional behaviour. In preschoolers with alalia, a strong correlation is found between speech development and volitional regulation (ρ=0.712, p<0.001)*. They find it difficult to follow instructions; their attention is easily distracted and quickly exhausted. Furthermore, the ability to recognise emotions and volitional behaviour are interrelated and influence one another (ρ=0.607, p<0.001)*. It has been found that speech development is closely linked to the ability to identify emotions and volitional regulation in both preschoolers with normal speech development and those with impaired speech development. Thus, these psychological characteristics form the foundation of any child's personality structure from the perspective of speech's influence on its formation. They constitute a stable framework upon which other characteristics, mediated by the state of speech development, are subsequently built.

Other psychological characteristics examined (motivation, anxiety, self-esteem) are not determined by speech status in typically developing preschoolers, but are mediated in children with alalia. Children's motivational sphere is closely linked to speech quality (ρ=0.493, p=0.006)* and the ability to identify emotions (ρ=0.456, p=0.009)*. When considering the ability to recognise emotions as a cognitive component of a child's psyche, its development influences the maturity of learning motivation: the better a child is at reading non-verbal cues, the more harmonised their learning motivation becomes. If a child feels understood and comfortable with an adult, and understands them, this has a positive effect on their motivation for learning activities. A clear social context in this case can determine the child's engagement in learning activities.

The level of internal emotional tension in pre-school children with alalia is also associated with linguistic competence (ρ=0.443, p=0.014)*. At first glance, this association appears contradictory: in pre-school children with alalia, an increase in the level of speech development is directly linked to a rise in anxiety levels. However, this feature is specific to this group of children and is explained by a

crisis of awareness of their own deficit. Due to a low level of speech development and reduced critical thinking, the child does not fully realise the extent of their difficulties. Progress in speech development qualitatively changes thinking and self-awareness, and the preschooler begins to realise their deficit. Increased critical thinking inevitably leads to a rise in internal emotional tension and, as a consequence, leads to increased anxiety. In addition, the speech development of a child with alalia raises the expectations of adults. They are required to follow instructions precisely, give correctly formulated answers and display appropriate verbal behaviour. This increases internal tension and the fear of failing to meet expectations.

This phenomenon is also reflected in self-esteem (ρ=–0.379, p=0.039)*. Whilst preschool-aged children typically exhibit inflated self-esteem, in the case of children with alalia, it serves as a kind of defence mechanism. A child with alalia, having a low level of speech development, is often unable to perceive the social judgements of those around them. They rely on the basic care and approval of their loved ones, who often positively reinforce even the child's most minimal speech successes. As soon as their speech begins to improve, the child gains a tool (language) that allows them to compare their own speech with that of typical speakers. They begin to understand their limitations, verbal setbacks and barriers in play.

The negative correlation between anxiety and self-esteem (ρ=–0.376, p=0.041)* reflects a persistent pathological link between mutually determining factors that form a pathological vicious circle. From a practical perspective, this phenomenon indicates that working in isolation on individual symptoms will be of limited effectiveness. Support should be directed towards breaking this destructive link by simultaneously bolstering self-esteem and managing emotional stress whilst speech skills are being developed.

An empirical study of the personality traits of pre-school children has shown that personality development is largely determined by speech development. Speech plays a decisive role in the structure of a child's developing personality, and speech underdevelopment is a major factor in personality disorders. An analysis of the study's results reflects a hierarchical structure of the child's personality, in which a basic level is identified—characteristic of both typically developing children and those with language disorders—along with other levels specific to the latter group.

To summarise the findings of the study, a child with alalia can be understood as a structure comprising three levels:

I. Cognitive-regulatory level (Foundation: the ability to recognise the emotions of others and volitional regulation)
II. Motivational level (Foundation: the motivational sphere)
III. Affective-reflective level (Foundation: internal emotional tension and self-awareness)

The complex psychological makeup of a child with alalia requires the development of a psychological intervention strategy that takes into account the specific characteristics of the child's personality. The development of personality traits should not be based on a symptomatic approach, but on a core, or fundamental, one. Addressing the core disturbance in the structure of the psyche determines the development of subsequent, hierarchically formed traits.

The process of personality development in a child with alalia should be viewed not as a spontaneous process, but as a specifically organised one. Speech development must not be viewed in isolation from the child's personality development, as developed speech is not autonomous; it exists within the child's personality itself. According to the theory of the systemic structure of the psyche, higher mental functions do not develop in isolation from one another. Speech is a system-forming tool that connects all mental functions with one another. Negative personality traits in pre-school children with alalia and deviations from the normal course of personality development are a consequence of the primary language disorder. They arise as a defensive reaction to the inability to use verbal means of communication. This category of children requires targeted psycho-speech-therapy intervention, the primary aim of which is to harmonise the personality of the child with a systemic speech disorder through the acquisition of linguistic structures. In global practice, the approach to the personality development of children with language disorders has undergone a significant transformation. The focus has shifted from the development of language skills towards

social well-being and adaptation through the recognition of social cues, as the structure of the language disorder involves pronounced semantic-pragmatic impairments.

A special psycho-speech-therapy programme has therefore been developed to help preschool children with alalia overcome their personal barriers. Within the framework of the programme, psychocorrectional intervention is aimed at developing the speech sphere as the core of the mental development of a child with alalia. Changes in personality characteristics do not occur as a result of direct intervention, but according to the law of secondary systemic restructuring. The high determination coefficients identified demonstrate that, in cases of alalia, personality structures are strongly dependent on speech deficits. Thus, optimising language development can serve as a 'trigger' for the normalisation of the entire personality structure, shifting its development from a deficit state to a normative one.

The programme is designed to run for 18 weeks of psychological and educational support. It consists of 36 themed sessions, held twice a week for 30 minutes each.

The main objectives of the programme are:

1. To develop the cognitive component of the emotional sphere by expanding the semantic scope of language.
2. To foster voluntary control and the planning and regulatory functions of inner speech by translating external instructions into an internal framework.
3. Stimulating motivation for cognitive and learning activities by activating speech initiative, transforming passive vocabulary into an active tool for social interaction.
4. Reducing emotional tension by verbalising inner feelings, and teaching the child to use language to describe their psychological state.
5. Creating psychological conditions in which the development of speech is accompanied by an accurate sense of self during a period when the child is becoming increasingly critical of their own impairment.

The programme has been developed in accordance with the following principles:

1. The principle of systematicity. The programme is not aimed at developing speech as an independent mental function, but at developing the personality through linguistic means. Speech and personality develop as an interrelated system, stimulating one another inseparably.
2. The principle of the unity of consciousness and activity. Self-awareness develops only through active engagement and is mediated by speech; indeed, speech itself is formed within the context of real-life activity.
3. The principle of prevention. Given that children with alalia tend to have low critical thinking skills, their self-esteem may suffer as their speech competences develop. The programme prevents the development of negative personality traits by avoiding situations in which the child might react negatively to their own mistakes.
4. The principle of step-by-step competence development. Speech, as a tool for personal development, must progress from sensory perception to inner speech via external speech. The child must see, hear, touch and verbalise their actions and feelings; only then will the ability to plan and control 'in their own mind' emerge.
5. The principle of communicative focus. Any speech exercise must have social significance. The ultimate goal, in the broadest sense, is a well-developed, socialised personality. Grammatical imperfections should not act as a barrier to establishing social contacts.

The psycho-speech-therapy intervention programme consists of four stages.

I. Assessment. At this stage, the child's individual profile is examined, and their speech and personality characteristics are assessed. The child's personality traits and level of speech development are identified.

II. Adaptation and stimulation. In the second stage, a trusting environment is established, initial anxiety is reduced, and speech initiative is stimulated.

III. Activity-regulatory. At this stage, speech becomes a tool for volitional control and planning. There is a gradual transition from external speech control by an adult to internal regulation. Volitional activity and self-control develop.

IV. Reflective-integrative. Harmonisation of self-esteem and integration of speech competences into real-life situations. Work on the «self-image» with an emphasis on speech content and the successful establishment of social contacts.

When considering the programme as a system of interventions designed to build a stable psychological framework, the following points should be borne in mind. Alalia is regarded as a potentially treatable disorder with a favourable prognosis, but its effects may persist for quite some time. Therefore, one should not wait until speech reaches a certain level before beginning intervention. Personality should be developed throughout the process, using non-verbal means and cues such as:

- Visualisation. The use of diagrams, pictograms and visual timers
- A multisensory approach. Engaging tactile sensations and movement
- Simplifying the linguistic code. Using short phrases and pauses between blocks of meaning.

To summarize, the traditional approach, focused primarily on speech therapy, is giving way to a more comprehensive approach, where psychoemotional health, social well-being, and adaptation take center stage. It has been statistically proven that speech plays a decisive and systemic role in the personality structure of preschoolers with alalia. The discovered link between anxiety and self-esteem creates a destructive vicious circle, justifying a systemic approach to psychological intervention. A specially developed psycho-speech-therapy program is a relevant solution to this problem. Its implementation, based on the principles of systematic, preventative, and communicative approaches, enables language development to normalize the personality structure of preschoolers with alalia. Involving speech as a fundamental structure provides both cognitive and emotional support for the child. Targeted, organized psycho-speech-therpy intervention offers real prospects for personal harmonization, overcoming social barriers, and the successful socialization of children with severe speech impairments.

* Spearman's correlation coefficient in SPSS

BIBLIOGRAPHY:

1. Bishop D.V.M. Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children. Psychology Press, Hove, U.K., 1997. pp. 278
2. Botting N. Non-verbal cognitive development and language impairment. J Child Psychol Psychiatry. 2005 Mar;46(3):317-26
3. Law J, McKean C., Murphy C.A., Thordardottir E. Managing Children with Developmental Language Disorder. Edition: First Publisher: Routledge, 2019 ISBN: 978-1-138-31724-6
4. Olărescu V., Ponomari D., Speech therapy and psychological assistance: Principles. Methodologies. Perspectives. manual Chișinău: Elena V.- I. SRL, 2012, 252 p ISBN: 9789975106986
5. St Clair MC., Pickles A., Durkin K., Conti-Ramsden G.. A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). Journal of communication disorders, 2011 vol. 44, no. 2, pp. 186-199
6. Akhutina T.V. Neurolinguistic Analysis of Lexicon, Grammar, and Text. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2014. 424 p. ISBN 978-5-9905856-8-3
7. Vizel T.G. Neuropsychology: A Textbook for Universities. Moscow: AST: Astrel, 2021. 544 p. ISBN 978-5-17-122008-2
8. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. Moscow: Astrel, 2011. 794 p. ISBN 978-5-17-074544-9.

9. Vygotsky L.S. Fundamentals of Defectology. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 332 p. ISBN 978-5-534-11695-3
10. Kovshikov V. A. Expressive alalia and methods of overcoming it. St. Petersburg: KARO, 2018. 304 p. ISBN: 978-5-9925-1318-9
11. Levina R. E. Speech disorders in preschool children / R. E. Levina. - Moscow: Arkti, 2005. - 224 p. ISBN 5-89415-462-6
12. Levchenko I. Yu. Kiseleva N. A. Psychological study of children with developmental disabilities. Moscow: National Book Center, 2013. 152 p. ISBN: 978-5-4441-0051-6
13. Luria A.R., Yudovich F.Ya. Speech and the Development of Mental Processes in a Child. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956. 94 p.
14. Usanova O.N. Special Psychology. Moscow: AST, 2024. 380 p. ISBN 978-5-17-165829-8
15. Filicheva T.B. Elimination of General Speech Underdevelopment in Preschool Children. Moscow: Iris-Press, 2008. 224 p. ISBN 978-5-8112-3390-8
16. Khvattsev M.E. Speech Therapy. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2009. 272 p. ISBN 978-5-691-01731-5
17. Chirkina, G.V. Fundamentals of Speech Therapy Work with Children. Moscow: ARCTI, 2011. ISBN: 978-5-89415-835-8
18. Shklovsky, V.M. Stuttering. Moscow: Yurait Publishing House, 2021, 309 p. ISBN 978-5-534-13262-5

A MODEL FOR THE PSYCHO-SPEECH-THERAPY INTERVENTION OF PERSONALITY DEVELOPMENT DISORDERS IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Aigul Bychenko
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article presents a model of psycho-speech therapy intervention for personality disorders in pre-school children with dysarthria. The paper sets out the rationale for an integrative psycho-speech therapy approach to intervention, in which speech is viewed as a tool for developing a child's sense of self and psychological well-being. A two-level structure of the personality of a child with dysarthria is described, which enables the organisation of remedial intervention. The proposed programme is based on the principle of «from basic regulation to individual activity», where the priority is the development of the communicative, emotive and regulatory functions of speech, rather than the traditional focus on phonetics. Particular attention is paid to the role of the family as the primary setting for rehabilitation, where shifting parental focus from the quality of pronunciation to the child's performance becomes a key factor in reducing speech anxiety and stabilising self-esteem. The implementation of this approach helps to establish the psychological foundation necessary for the successful social integration of pre-school children, regardless of the severity of their speech impairment.*

Keywords: *speech; dysarthria; personality; pre-school age; psycho-speech therapy intervention.*

In contemporary special psychology and speech therapy, the issue of personality development in cases of severe speech disorders is becoming particularly pressing. Dysarthric disorders have traditionally been regarded as a clinical speech pathology; however, the modern interdisciplinary scientific approach allows us to see, behind the disorders of the articulation system, a complex dynamic of secondary deviations, which manifest themselves in personality disorders and lead to a narrowing of social contacts and the emergence of psychological barriers in communication.

The cultural-historical theory of L.S. Vygotsky [14] provides the fundamental basis for understanding the mechanisms of personality development in dysarthria. According to his theory on the structure of the disorder, the presence of a primary organic disorder (dysarthria) inevitably gives rise to «secondary» complications in the form of distortions in social development. Dysarthria gives rise to a sense of inferiority, which becomes the driving force behind personality development. According to R.E. Levina [7], communication difficulties lead to abnormalities in the development of a child's psyche and their emotional and volitional sphere. Avoiding communication due to speech negativism limits social interaction and leads to introversion. I.I. Panchenko [11] describes a cerebrasthenic syndrome associated with dysarthria, which manifests as rapid exhaustion, high sensory sensitivity and irritability. L.A. Danilova [3] notes that individuals with dysarthria tend to experience heightened anxiety, the development of fears, and emotional excitability. O.V. Pravdina [13] points to pronounced volitional impairments: children find it difficult to complete tasks they have started, and they refuse to carry out tasks if they are aware of communication difficulties. G.V. Gurovets and S.I. Maevskaya [4] draw attention to the phenomenon of imitative autistic behaviour, caused by a reduced need for social contact as a result of communication difficulties. V.A. Kalyagin [5] writes that a constant fixation on speech difficulties contributes to the formation of an internalised perception of a speech disorder. V.A. Kalyagin and T.S. Ovchinnikova [5] found that children with dysarthria often develop low self-esteem and a sense of inadequacy. I.I. Panchenko [11] and E.M. Mastyukova [9] point to organic damage to the structures responsible for emotions and volition, which leads to psychological instability or, conversely, inertia. I.Yu. Levchenko and O.G. Prikhodko [6] note that children with dysarthria often develop a specific set of personality traits, such as low stress tolerance and heightened anxiety. European researchers G. Lotzmann [8] and H. Amorosa [1] write about the emergence of a «social barrier» caused by articulatory limitations in dysarthria, which

restricts the child's agency, transforming them from an active participant in communication into a passive observer.

Dysarthria is therefore a complex combination of organic and psychological disorders which lead to limitations in social development and communication and becomes a determining factor in the distorted development of the child's personality.

Classical speech-psychology posits that psychological intervention should aim to reclassify speech from a «functional impairment» to a «tool for personal growth», thereby enabling the child to overcome social deficits and normalise their psycho-emotional state [5]. The system of psycho-speech therapy support in the Republic of Moldova is evolving from a clinic-centred model towards a social-personality-centred one, and is based on the principles of psycholinguistic genesis, in which speech and personality development are viewed as parallel yet interdependent processes. Psychological stability is regarded as the foundation of speech therapy work, and the family is considered the primary setting for rehabilitation [10, 12]. In the contemporary Moldovan school of thought, particular attention is paid to a differentiated approach to the correction of such disorders. The research of V. Olărescu [10] emphasises the need for comprehensive psycho-speech therapy support for children with speech disorders, in which speech correction is viewed as inextricably linked to the development of cognitive and affective processes. Building on these ideas, D. Ponomari [12] emphasises the importance of psycho-speech therapy rehabilitation, pointing out that without normalising the emotional state and overcoming speech-related negativity, effective correction of the articulatory aspects of speech is difficult. The pre-school years are a period during which a child's personality is taking shape and when they are most sensitive to various factors. This stage requires particular attention, both in terms of language development and personal development. A study by Chobanu A. and Bychenko A. [2] shows that speech deficits hinder the normal development of the basic, cognitive and social aspects of the personality in pre-school children. A comparative study of the specific features of personality development in children with dysarthria (n=30) and those with normal speech development (n=30) showed that speech underdevelopment is a significant factor in impairments to the child's personality formation. The state of speech (method for assessing linguistic ability, N.V. Miklyaeva) does not directly determine the sphere of motivation (the «Toys-Books-Numbers» method, N.I. Gutkina), self-awareness (the «Ladder» method, V.G. Shchur) and the state of internal emotional tension (the «Choose the Right Face» method, R. Tammle, M. Dorki, V. Amen) in children with normal speech development, but does have an influence in cases of dysarthria (ρ=0,405, p=0,026; ρ=0,393, p=0,032; ρ=0,368, p=0,045). Furthermore, the ability to recognise emotional states («Emotional Faces» test, N. Ya. Semago) and volitional regulation (test for assessing the degree of volitional activity whilst performing a task, Sh. N. Chkhartishvili) are directly linked to children's speech development, both in cases of normal speech (ρ=0,678, p<0,001 и ρ=0,678, p<0,001), and impaired speech development (ρ=0,720, p<0,001 и ρ=0,565, p<0,001). This highlights the importance of language in the development of a child's fundamental personality traits.

The strategy for addressing personality development in children with dysarthria is based on patterns identified during empirical research, which enable the personality sphere of older preschoolers with dysarthria to be structured as a two-level system. Based on the results of a correlation analysis, the personality development of a preschooler with dysarthria can be represented as a two-level structure, where each level is characterised by the degree to which speech influences personality traits.

The first level (direct influence of speech) is cognitive-regulatory. The capacity for emotional perception and volitional regulation are most closely linked to speech (ρ=0,720, p<0,001 и ρ=0,686, p<0,001). A speech deficit is a significant barrier to social adaptation, which in turn hinders the development of the cognitive aspect of empathy. A limited vocabulary and low levels of communicative engagement restrict the ability to fully recognise the emotional experiences of those around them. Speech ability is a key factor in the development of the cognitive aspect of the emotional sphere and determines the ability to recognise emotions. The weakness in voluntary behaviour observed in pre-school children with dysarthria is also largely determined by their speech ability. Children experience significant difficulties in planning and sticking to a course of action. In this

context, speech plays only a limited role in planning, which can be explained by difficulties in converting external speech into internal speech. The cognitive aspect of the emotional sphere and volitional regulation are strongly interlinked (ρ=0,605, p<0,001), as they are mediated precisely through speech.

The second level (indirect effects of speech) is motivational and critical. For pre-school children with dysarthria, pronunciation difficulties pose a significant barrier to forming social bonds and communicating. This gives rise to the problem of avoiding cognitive load, which prevents the child's cognitive abilities from developing, whilst their motivational sphere remains at more primitive stages of development (ρ=0,405, p=0,026). The internal perception of the speech impediment and the critical attitude towards one's own speech, given the serious difficulties involved, are reflected in low self-esteem (ρ=0,393, p=0,032) and psychological and emotional distress (ρ=0,368, p=0,045). The child's anxiety and low self-esteem are the result of constant verbal setbacks. Speech difficulties trigger a negative cycle, but subsequently, self-awareness and inner feelings begin to influence one another even more strongly than the speech itself (ρ=0,445, p=0,014). Furthermore, self-esteem and motivation are interrelated (ρ=0,470, p=0,026). Awareness of one's own capabilities and a low assessment of them («I can't do it», «I won't succeed», etc.) shifts motivation away from complex cognitive and academic tasks towards simple, effortless play.

Thus, the personality structure of a pre-school child with dysarthria is not merely the sum of their traits, but a hierarchical system resulting from speech underdevelopment. The psychological profile of a child with dysarthria is characterised by a combination of heightened sensitivity to their speech impairment, social anxiety and a lack of initiative in communication.

Fig. 1. Personality structure of a preschooler with dysarthria

Thus, the process of overcoming personality development disorders must be directed towards correcting distorted «personality superstructures» through a qualitative change in speech behaviour. In this context, speech acts as a tool through which influence is exerted on personality development – a process that takes place within a social environment which is inconceivable without communicative interaction. The correction of personality disorders in pre-school children with dysarthria is a goal that must be achieved through an integrative psycho-speech therapy approach.

The strategy for addressing personality development disorders in pre-school children with dysarthria involves working at each level, taking into account the severity of the personality disorders, using methods to stimulate and develop speech competence.

To address these difficulties, the «Pyramid» psycho-speech therapy intervention programme has been developed. Its aim is to reduce secondary personality disorders in older pre-school children (aged 5–7) with dysarthria by helping them master the speech mechanisms of self-awareness and self-regulation.

The programme runs for 18 weeks and comprises 36 group sessions, ensuring that the established systemic links between speech and personality are consolidated. Each session lasts 30 minutes and includes two compulsory modules corresponding to the personality levels.

The programme is structured around the principle of a concentric build-up of psychological competencies, progressing from direct to indirect speech intervention. Whilst traditional speech therapy practice typically follows a path «from sound to connected speech», the psycho-speech therapy approach takes a route «from basic regulation to personal activity». This approach helps minimise the occurrence of second- and third-order disorders in the personal sphere. The proposed programme is not an alternative to the speech therapy programmes approved by the pre-school institution, but rather a supplement, creating a psychological foundation upon which speech therapy work will proceed significantly faster and more effectively.

The programme is based on the principle that consciousness and action are one and the same and is designed so that specially developed speech exercises serve as a tool for correcting personality traits. This enables the potential of speech to be realised as a means of self-regulation and social integration for pre-school children with dysarthria. Unlike traditional speech therapy practices, which focus on the phonetic and phonemic aspects of speech, this programme is based on a functional approach. The emphasis shifts from correcting speech sound disorders in dysarthria to developing the communicative, emotive and regulatory functions of speech. In this context, speech exercises are not an end in themselves, but a psychological means of fostering personal development.

The main aim of the programme is to address secondary behavioural difficulties in children with dysarthria by optimising the content of their speech.

Based on the described personality structure of a preschooler with dysarthria, the following principles of psycho-speech therapy intervention are identified.

1. The principle of hierarchical sequence. Verbal intervention and the development of emotional perception must precede intervention in self-awareness and the motivational system.
2. The principle of verbal mediation of regulation. Correction of volitional behaviour should be directed towards verbalising a plan of action. The child must be taught to comment on and plan their actions aloud, as inner speech arises from outer speech.
3. The principle of breaking the «pathological link». Anxiety and self-esteem are closely linked and influence one another. Work on self-esteem should not be based on praise, but on the results of the child's own efforts, which are independent of the quality of their speech.
4. The principle of social integration. Personality correction is not possible in a one-to-one speech therapy session. Personality becomes distorted due to communication failures, so the child must be placed in an environment where communication is built using not only verbal but also non-verbal signals.
5. The principle of the unity of emotion and intellect. The development of motivation is possible provided there is adequate self-esteem and the ability to control one's actions; that is, when the child believes in their own abilities and knows how to achieve their goals.

The process of psycho-speech therapy intervention consists of three logical stages:

I. Diagnostic and preparatory stage: assessment of the severity of speech and personality disorders
II. Intervention stage: implementation of a modular programme targeting different levels of the personality
III. Integrative stage: transfer of newly acquired skills to real-life situations of social interaction

The main objectives of the programme are:

1. To foster a positive attitude towards verbal interaction, educational and remedial activities, and to create a psychologically safe environment that helps reduce anxiety during verbal self-expression.
2. Encouraging initiative in communication and teaching methods for the appropriate expression of one's own needs, feelings and intentions in various social situations.

3. Teaching the use of the planning function of speech to control one's own behaviour and consciously carry out practical tasks.
4. Expanding the semantic range of utterances and developing the ability to consciously select lexical means for the accurate conveyance of thoughts.
5. Fostering an appropriate sense of self-worth and a feeling of communicative success, based on experiences of effective interaction with others, regardless of the phonetic form of speech.

Table 1. Content of the modules in the psycho-speech therapy intervention programme

Module	**Verbal influence**	**Personal development**
Когнитивно-регуляторный	Influencing cognitive awareness of emotions (dialogues, mask theatre, verbal commentary on facial expressions, verbalisation of emotional states). Using speech to plan actions (verbal commentary, rhythmic speech, verbal planning of sequences of actions)	Communicative initiative and confidence. A broad emotional vocabulary and the ability to interpret verbal and facial cues. Self-control and mental resilience. The ability to curb impulsive reactions. The ability to follow a plan.
Motivational and critical	Influencing the psychophysiological state through the acoustic parameters of speech and speech breathing (relaxation, breathing and vocal exercises, intonation marking). Influencing the self-image through verbal assessment (verbal reflection on success, positive affirmation). Using speech to identify realistic future opportunities.	Emotional calm, physical relaxation. A fundamental emotional trust in the act of communication. A positive, realistic self-assessment. Sustained motivation to learn.

The family of a pre-school child with dysarthria plays a particularly important role in psycho-speech therapy intervention, as it is within the home environment that the results of speech therapy and psychological support are either consolidated or undermined. For the programme to be successfully implemented, the family must become an active participant in the psycho-speech therapy process; therefore, the family's role is primarily to create the conditions for successful speech and personal development, and this requires systematic counselling support.

Family involvement takes place in parallel with the programme's implementation, in line with the modules, and is also based on verbal interaction. In the first module, parents are advised to help their child verbalise routines or activities related to educational tasks. This helps to transform external speech into internal speech, thereby stimulating the development of self-control. Discussing the feelings of characters in books and cartoons together helps to overcome a limited vocabulary and develops the ability to interpret facial expressions. Encouraging the child to describe their actions and feelings in everyday life helps to foster communicative initiative.

In the second module, it is important for the family to convey a sense of emotional calm and stability. Parents are advised to focus on the results of their child's efforts rather than the quality of their pronunciation, to prevent fixation on the speech disorder and reduce anxiety levels. They should work together to verbalise daily achievements, which helps to foster sustained motivation to achieve set goals and a positive self-image.

This approach to the rehabilitation of preschool children with dysarthria appears to be well-founded and methodologically sound, as it shifts the focus from an isolated speech disorder to the holistic development of the child as a communicative being. Drawing on L.S. Vygotsky's cultural-historical concept [14], this strategy recognises that the primary organic defect inevitably gives rise to complex secondary layers in the form of social inadequacy and personality distortions. In this context, a conscious decision to prioritise the development of communicative and regulatory speech functions over the correction of pronunciation helps to break the vicious circle of speech-related negativity and anxiety. Speech here ceases to be merely a set of articulatory skills and becomes a

genuine tool for personal growth, enabling the child not only to express their intentions effectively, but also to gain control over their own behaviour through self-regulation mechanisms.

The particular value of this approach lies in restoring the systemic links between speech and personality, where achieving communicative success becomes a powerful stimulus for stabilising self-esteem and forming a positive self-image. The modular nature of the programme, which takes into account the hierarchical structure of personality disorders ranging from the cognitive-regulatory to the motivational-critical level, ensures a natural progression «from basic regulation to personal activity». At the same time, involving the family as an active participant—one focused on supporting the child's meaningful activities rather than criticising their pronunciation—creates the very safe rehabilitative environment in which the preschooler's personality can develop harmoniously. Ultimately, it is precisely this integrative approach that lays a solid psychological foundation upon which any further speech therapy work becomes significantly more effective, and the greatest success is recognised as the development of a psychologically well-adjusted child capable of full social integration despite their speech difficulties.

BIBLIOGRAPHY:

1. Amorosa H. The development of muscles and the control of speech in children with dysarthria // Speech disorders in children with brain lesions. – 1980.
2. CHOBANU A., BYCHENKO A. Specifics of personality development of a child with severe forms of speech impairment. In: Univers Pedagogical, 2024, nr. 1(81), pp. 87-95. ISSN 1811-5470. DOI: https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.1.11
3. Danilova L.A. Methods of Correction of Speech and Mental Development in Children with Cerebral Palsy. Leningrad: Medicine. Leningrad Branch, 1977. 95 p.
4. GUROVETS G.V., MAEVSKAYA S.I. Clinical and pedagogical characteristics of children suffering from erased dysarthria and rhinophobia and methods of corrective intervention. // Overcoming speech disorders in children and adults. Moscow. 1981. - Pp. 103-114.
5. Kalyagin V.A., Ovchinnikova T.S. Logopsychology. Moscow: Publishing Center "Academy", 2007, 320 p. ISBN 978-5-7695-3668-7
6. Levchenko I.Yu., Prikhodko O.G. Technologies of teaching and upbringing children with musculoskeletal disorders. Moscow: Academy, 2001. 192 p.
7. Levina R.E. Speech and Writing Impairments in Children: Selected Works. Moscow: ARCTI, 2005. 224 p. ISBN 5-89415-462-6
8. LOTZMANN G. Zur Aphasie, Dysarthrie und Apraxie bei Kindern // Sprachheilarbeit. – 1981.
9. MASTYUKOVA E.M., Ippolitova M.V. Speech impairment in children with cerebral palsy. Moscow: Prosveshchenie, 1985. 192 p.
10. OLARESCU V., PONOMARI D. Speech therapy - from theory to practice. – Chișinău: Elan Poligraf, 2016. 380 p.
11. Panchenko (Panchenko-Mil), I.I. Dysarthric and Anarthric Speech Disorders in Children with Cerebral Palsy and Features of Speech Therapy Work with Them. Moscow: Publishing House of the State Public Scientific and Technical Library of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, 2021. 311 p. ISBN: 978-5-7572-0526-7
12. PONOMARI D. Dezvoltarea comunicării la copiii preșcolari cu tulburări de limbaj. Teză de doctor în psihologie. Chișinău: UPS "Ion Creangă", 2019. 281 p.
13. PRAVDINA O.V. Speech Therapy. Moscow: Education, 1973. 272 p.
14. Vygotsky, L.S. Fundamentals of Defectology. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 332 p. ISBN 978-5-534-11695-3

THE USE OF THE REFLECTIVE JOURNAL IN ASSESSING EMOTIONAL DISCIPLINE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Natalia Cazacu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova,
Assist. Prof., PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți

Abstract: *This article examines the possibilities of using the reflective journal in the formative assessment of emotional discipline among primary school students, highlighting its relevance within competency-based education focused on the development of socio-emotional competencies. Starting from the premise that emotional discipline constitutes an essential condition for the harmonious development of the child, the theoretical foundations of the concept and the specific characteristics of its manifestation at early school age are presented. Based on an analysis of the scholarly literature, the structural elements of emotional discipline are identified and described. The value of the reflective journal as a formative assessment instrument is substantiated, oriented towards the evaluation of students' authentic experiences and towards facilitating the monitoring of emotional progress. Models of reflective journals specific to each component of emotional discipline are proposed, describing implementation approaches, examples of reflective questions, and assessment indicators. Furthermore, the pedagogical requirements necessary for the effective use of the reflective journal as a relevant pedagogical instrument for the assessment and development of emotional discipline are analysed, contributing to self-knowledge, self-regulation, personal responsibility, and the consolidation of prosocial behaviours.*

Keywords: *emotional discipline; primary school students; formative assessment; reflective journal.*

Introducere

Schimbările produse în societatea contemporană au determinat reconsiderarea finalităților educației, accentul fiind deplasat de la acumularea exclusivă a cunoștințelor către dezvoltarea competențelor necesare integrării sociale și profesionale. Printre acestea, competențele emoționale ocupă un loc esențial, deoarece influențează modul în care persoana își gestionează emoțiile, stabilește relații interpersonale și răspunde provocărilor cotidiene. În acest context, problematica disciplinării emoționale a elevilor claselor primare capătă o relevanță deosebită în cadrul educației contemporane, fiind considerată o condiție indispensabilă pentru formarea unei personalități echilibrate și armonios dezvoltate. Disciplinarea emoțională constituie un proces educațional esențial, orientat spre formarea capacității copilului de a identifica, înțelege, exprima și controla emoțiile într-o manieră adecvată contextului social și educațional.

Evaluarea disciplinării emoționale reprezintă o provocare pentru cadrele didactice, întrucât manifestările emoționale sunt complexe, dinamice și dificil de cuantificat prin metode tradiționale. În acest context, jurnalul reflexiv apare ca un instrument valoros de evaluare autentică, oferind posibilitatea monitorizării progresului emoțional al elevului și facilitând dezvoltarea proceselor de autocunoaștere și autoreglare.

Particularitățile disciplinării emoționale a elevilor din clasele primare

Perioada școlarității mici este caracterizată prin transformări semnificative la nivel cognitiv, afectiv și social. Elevii din clasele primare își dezvoltă progresiv capacitatea de analiză a propriilor experiențe emoționale și încep să înțeleagă relația dintre emoții, gânduri și comportamente. La această vârstă, copiii manifestă sensibilitate crescută față de aprecierea adulților, nevoia de apartenență la grup, dezvoltarea empatiei, apariția autocontrolului comportamental, formarea imaginii de sine. Totodată, elevii întâmpină dificultăți în gestionarea unor emoții intense precum furia, frustrarea, teama sau dezamăgirea[1]. Din acest motiv, școala are responsabilitatea de a crea contexte educaționale care să favorizeze reflecția asupra experiențelor emoționale și învățarea strategiilor de autoreglare.

[1] Briceag, S. *Psihologia vârstelor*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo" din Bălți, 2017. pp. 192-196.

Activitățile reflexive permit elevului să conștientizeze cauzele emoțiilor trăite și să identifice modalități constructive de reacție. Astfel, reflecția devine un instrument important în procesul disciplinării emoționale.

Disciplinarea emoțională, ca dimensiune a educației pentru dezvoltarea emoțională, reprezintă capacitatea persoanei de a-și recunoaște, înțelege și regla propriile emoții, precum și de a manifesta empatie și autocontrol în diverse contexte școlare. În învățământul primar, această dimensiune are o importanță deosebită, deoarece constituie fundamentul formării unei personalități echilibrate și al dezvoltării unor comportamente prosociale favorabile climatului educațional pozitiv.

Conceptul de disciplinare emoțională este strâns legat de inteligența emoțională, definită de Daniel Goleman[2] ca abilitatea de a recunoaște propriile emoții și emoțiile celorlalți, de a le înțelege și de a le utiliza în mod eficient în relațiile interpersonale.

Cercetătorul C.C. Manz[3] propune o perspectivă cognitivă și volițională, definind disciplinarea emoțională ca ansamblul alegerilor deliberate pe care individul le face în gestionarea situațiilor curente și în pregătirea pentru cele viitoare, alegeri care îi oferă autoinstruire, un traseu de autodezvoltare și un repertoriu de strategii aplicabile conform necesităților. Această perspectivă subliniază caracterul activ și constructiv al procesului, fiind evidențiat faptul că emoțiile sunt gestionate prin decizii conștiente.

Savanta M. Cojocaru-Borozan[4] accentuează dimensiunea socială și de responsabilitate personală, subliniind că disciplinarea emoțională presupune puterea de a alege felul în care să te simți, fiecare având datoria socială de a-și crea și declanșa propriul proces de autodisciplinare.

În perioada școlii primare, acest proces are o importanță deosebită, deoarece, după cum susține O. Sanda, „disciplinarea emoțională la această vârstă implică conștientizarea emoțiilor, reglarea și exprimarea lor sănătoasă, iar prin strategii educaționale adecvate și un mediu suportiv, elevii pot dezvolta competențe emoționale esențiale pentru succesul lor academic și personal”[5].

Cercetarea literaturii de specialitate, ne-a permis să stabilim următoarele elemente structurale ale disciplinării emoționale a elevilor claselor primare, reflectate în Figura 1.

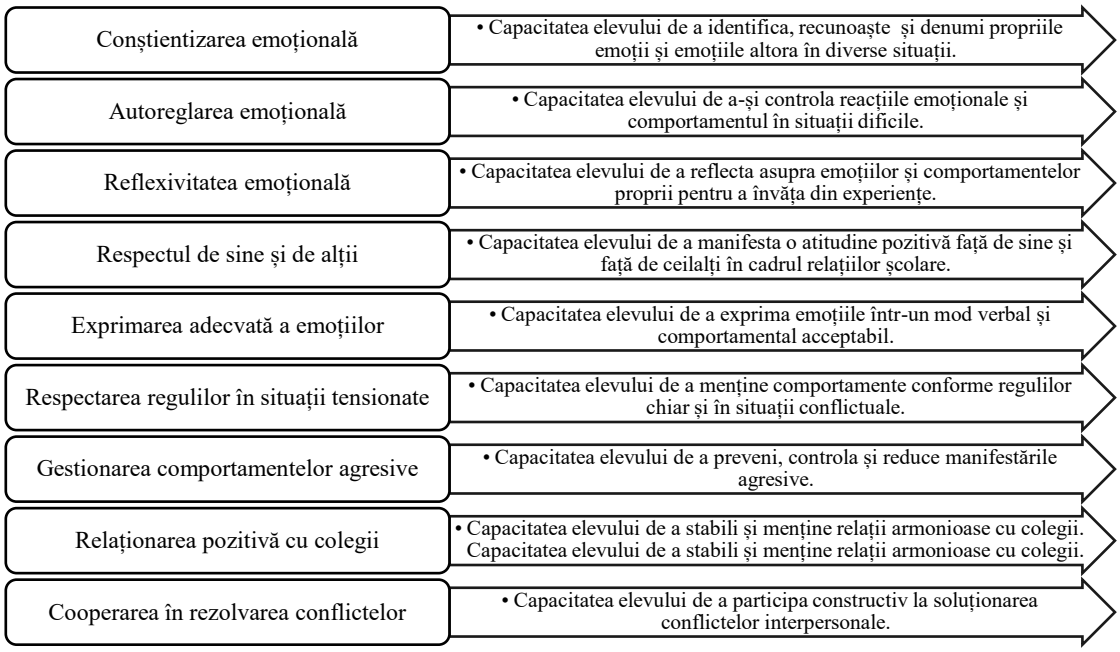

Conștientizarea emoțională
• Capacitatea elevului de a identifica, recunoaște și denumi propriile emoții și emoțiile altora în diverse situații.
Autoreglarea emoțională
• Capacitatea elevului de a-și controla reacțiile emoționale și comportamentul în situații dificile.
Reflexivitatea emoțională
• Capacitatea elevului de a reflecta asupra emoțiilor și comportamentelor proprii pentru a învăța din experiențe.
Respectul de sine și de alții
• Capacitatea elevului de a manifesta o atitudine pozitivă față de sine și față de ceilalți în cadrul relațiilor școlare.
Exprimarea adecvată a emoțiilor
• Capacitatea elevului de a exprima emoțiile într-un mod verbal și comportamental acceptabil.
Respectarea regulilor în situații tensionate
• Capacitatea elevului de a menține comportamente conforme regulilor chiar și în situații conflictuale.
Gestionarea comportamentelor agresive
• Capacitatea elevului de a preveni, controla și reduce manifestările agresive.
Relaționarea pozitivă cu colegii
• Capacitatea elevului de a stabili și menține relații armonioase cu colegii.
Capacitatea elevului de a stabili și menține relații armonioase cu colegii.
Cooperarea în rezolvarea conflictelor
• Capacitatea elevului de a participa constructiv la soluționarea conflictelor interpersonale.

Figura 1. Elemente structurale ale disciplinării emoționale a elevilor claselor primare (elaborare proprie)

[2] Goleman, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2018.
[3] Manz, C. C. *Disciplina emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2005. p. 18.
[4] Cojocaru-Borozan, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. p. 16.
[5] Sanda, O. Determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 3(37), 2024, pp. 233-240.

Dezvoltarea acestor elemente structurale contribuie la creșterea performanțelor școlare, la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la reducerea comportamentelor problematice.

Pornind de la aceste perspective, propunem o definiție de lucru a disciplinării emoționale, care integrează ambele dimensiuni: *disciplinarea emoțională reprezintă procesul prin care elevul demonstrează următoarelor comportamente: conştientizarea emoțională, autoreglarea emoțională, reflexivitatea emoțională, respectul de sine şi de alții, exprimarea adecvată a emoțiilor, respectarea regulilor în situații tensionate , gestionarea comportamentelor agresive, relaționarea pozitivă cu colegii, cooperarea în rezolvarea conflictelor.*

Cadrul didactic devine, în acest sens, un model de disciplinare emoțională, care creează condiții de mediu educațional favorabile disciplinării emoționale a elevilor. Or, potrivit teoriilor dezvoltării socio-emoționale, copilăria mică reprezintă perioada optimă pentru disciplinarea emoțională.

Exemple de utilizare a jurnalului reflexiv în evaluarea disciplinării emoționale

În cadrul procesului educațional, disciplinarea emoțională trebuie privită ca o capacitate care poate fi formată și evaluată sistematic prin activități educative specifice. Un instrument relevant, în evaluarea formativă a disciplinării emoționale îl constituie *jurnalul reflexiv,* care se caracterizează prin centrarea evaluării pe necesitățile elevului, facilitând analiza experiențelor personale și dezvoltarea capacităților metacognitive. Acesta presupune consemnarea periodică a gândurilor, emoțiilor, dificultăților și succeselor întâlnite în activitatea școlară și în viața cotidiană. În literatura pedagogică, jurnalul reflexiv este considerat un instrument de autoevaluare, autoreflecție, monitorizare a progresului personal, dezvoltare a inteligenței emoționale și evaluare autentică[6].

Pentru elevii din ciclul primar, jurnalul reflexiv poate fi adaptat prin utilizarea unor forme accesibile precum desene și simboluri emoționale, emoticoane, propoziții incomplete, întrebări-ghid, fișe ilustrate etc.

Având în vedere că *disciplinarea emoțională* este conceptualizată de noi prin nouă elemente structurale interdependente reflectate în Figura 1, *jurnalul reflexiv* poate constitui un instrument complex de evaluare formativă, deoarece permite identificarea manifestărilor emoționale, comportamentale și relaționale ale elevului în contexte autentice de învățare și socializare. Prin analiza sistematică a reflecțiilor consemnate de elevi, cadrul didactic poate monitoriza progresul fiecărei componente a disciplinării emoționale[7].

Propunem, în continuare, *exemple de aplicare a jurnalului reflexiv în evaluarea formativă a elementelor disciplinării emoționale*.

Tabelul 1. Jurnale reflexive corelate cu elementele structurale ale disciplinării emoționale

Nr. d/o	Componentele disciplinării emoționale	Exemple de jurnale reflexive
1.	Conştientizarea emoțională	Jurnalul emoțiilor zilnice
2.	Autoreglarea emoțională	Jurnalul strategiilor de autocontrol emoțional
3.	Reflexivitatea emoțională	Jurnalul reflecțiilor personale
4.	Respectul de sine și de alții	Jurnalul recunoștinței și aprecierii
5.	Exprimarea adecvată a emoțiilor	Jurnalul comunicării emoționale
6.	Respectarea regulilor în situații tensionate	Jurnalul situațiilor dificile și al deciziilor responsabile
7.	Gestionarea comportamentelor agresive	Jurnalul autocontrolului comportamental
8.	Relaționarea pozitivă cu colegii	Jurnalul relațiilor cu colegii
9.	Cooperarea în rezolvarea conflictelor	Jurnalul conflictelor și soluțiilor

Implementarea jurnalelor reflexive presupune organizarea sistematică a activităților de reflecție, utilizarea unor repere clare de analiză și valorificarea informațiilor obținute în scopul evaluării

[6] Cartaleanu, T. Evaluarea sumativă individualizată: jurnalul. In: *Didactica Pro*, nr. 6(112) 2018, pp. 24-29.
[7] Schön, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

formative a disciplinării emoționale. Fiecare tip de jurnal este orientat spre dezvoltarea și monitorizarea unui anumit element structural al disciplinării emoționale.

1. *Conștientizarea emoțională*

Prin *Jurnalul emoțiilor zilnice* se poate evalua în mod sistematic diversitatea emoțiilor identificate, capacitatea de diferențiere a emoțiilor pozitive și negative, recunoașterea cauzelor care au generat anumite stări afective.

La sfârșitul zilei școlare sau după anumite activități relevante, elevii consemnează emoțiile predominante trăite pe parcursul zilei, contextul în care acestea au apărut și intensitatea lor. Pentru a facilita reflecția, cadrul didactic poate utiliza întrebări-ghid precum:

Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *conștientizării emoționale*:

- *Ce emoție am simțit astăzi cel mai intens?*
- *Ce situație a provocat această emoție?*
- *Cum mi-am dat seama că mă simțeam astfel?*

În cazul elevilor mai mici, pot fi utilizate scale emoționale, simboluri grafice sau emoticoane. Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta identifică emoțiile proprii, utilizează un vocabular emoțional adecvat, stabilește relații între evenimente și emoțiile trăite. Analiza periodică a jurnalului permite identificarea progresului în conștientizarea emoțională.

2. *Autoreglarea emoțională*

Prin *Jurnalul strategiilor de autocontrol emoțional* se poate evalua modul în care elevul reacționează în situații frustrante, strategiile utilizate pentru calmare, progresul în controlul impulsurilor.

Elevii descriu situațiile care au generat emoții intense și strategiile utilizate pentru gestionarea acestora (respirație controlată, pauză de reflecție, dialog interior pozitiv, solicitarea sprijinului etc.). Reflecția se centrează pe eficiența acestor strategii și pe posibilitatea utilizării altor modalități de reglare.

Cadrul didactic poate propune fișe structurate care să includă rubrici precum: *Situația – Emoția – Strategia utilizată – Rezultatul obținut – Ce aș putea face diferit?* De asemenea, poate oferi întrebări reflexive pentru evaluarea *autoreglării emoționale*:

- *Ce m-a supărat astăzi?*
- *Cum am reacționat atunci?*
- *Ce am făcut pentru a mă liniști?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta identifică modalități de gestionare a emoțiilor, demonstrează autocontrol, reflectează asupra consecințelor reacțiilor emoționale.

3. *Reflexivitatea emoțională*

Prin *Jurnalul reflecțiilor personale* se poate evalua profunzimea reflecțiilor, capacitatea de autoanaliză, formularea concluziilor privind propriul comportament.

Jurnalul este completat săptămânal și oferă elevilor posibilitatea de a analiza experiențe semnificative din punct de vedere emoțional. Accentul se pune pe interpretarea cauzelor emoțiilor, evaluarea propriilor reacții și identificarea lecțiilor învățate.

Cadrul didactic poate utiliza întrebări deschise care stimulează *reflexivitatea emoțională*:

- *Ce am învățat despre mine astăzi?*
- *Ce a determinat reacția mea?*
- *Cum aș proceda într-o situație asemănătoare?*
- *Ce aș putea îmbunătăți?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta analizează experiențele emoționale, identifică puncte forte și dificultăți, formulează concluzii și perspective de dezvoltare.

4. *Respectul de sine și de alții*

Prin *Jurnalul recunoștinței și aprecierii* se poate evalua percepția de sine, atitudinile față de ceilalți, comportamentele de respect și toleranță.

Elevii notează periodic aspecte pentru care sunt recunoscători, reușite personale, gesturi de sprijin primite sau oferite și calități observate la sine și la ceilalți. Activitatea poate fi realizată zilnic sau săptămânal, fiind orientată spre cultivarea unei perspective pozitive asupra relațiilor și experiențelor de viață. Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *respectului de sine și de alții:*

- *Cu ce realizare mă mândresc astăzi?*
- *Cum am arătat respect față de colegii mei?*
- *Cum m-am simțit când cineva m-a respectat?*
- *Ce experiență pozitivă am avut?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta exprimă apreciere față de sine, manifestă respect în relațiile interpersonale, recunoaște importanța comportamentelor respectuoase.

5. *Exprimarea adecvată a emoțiilor*

Prin *Jurnalul comunicării emoționale* se poate evalua modul de exprimare verbală a emoțiilor, utilizarea mesajelor centrate pe sine, evitarea exprimărilor agresive.

Elevii consemnează situații în care au exprimat emoții sau au comunicat cu alte persoane în contexte emoționale. Reflecția vizează claritatea mesajului transmis, respectarea interlocutorului și efectele comunicării asupra relației. Pot fi analizate atât exemple de comunicare eficientă, cât și situații care necesită îmbunătățire. Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *exprimării adecvate a emoțiilor*:

- *Cum mi-am exprimat emoțiile?*
- *Cum le-am spus celorlalți ce simt?*
- *Am reușit să explic ceea ce mă deranja?*
- *Cum a reacționat persoana cu care am vorbit?*
- *Ce aș putea comunica diferit?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta exprimă clar emoțiile, utilizează formule de comunicare asertivă, evită limbajul ofensator.

6. *Respectarea regulilor în situații tensionate*

Prin *Jurnalul situațiilor dificile și al deciziilor responsabile* se poate evalua comportamentul elevului în situații conflictuale, capacitatea de respectare a regulilor de grup, asumarea responsabilității pentru comportamente.

Elevii descriu situații în care au fost confruntați cu provocări, tensiuni sau dileme comportamentale și analizează deciziile adoptate. Reflecția se concentrează asupra respectării regulilor, asumării responsabilității și consecințelor comportamentelor manifestate. Jurnalul poate include rubrici precum: *Situația – Regula implicată – Decizia luată – Consecințe – Ce am învățat?*

Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *respectării regulilor în situații tensionate*:

- *Am respectat regulile atunci când eram supărat?*
- *Ce regulă mi-a fost mai greu să respect?*
- *Cum m-a ajutat respectarea regulilor?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta respectă normele stabilite, identifică dificultățile întâmpinate, conștientizează rolul regulilor în gestionarea emoțiilor.

7. *Gestionarea comportamentelor agresive*

Prin *Jurnalul autocontrolului comportamental* se poate evalua frecvența situațiilor conflictuale, cauzele agresivității, strategiile utilizate pentru prevenirea reacțiilor agresive.

Elevii identifică situații în care au manifestat sau au simțit tendința de a manifesta reacții impulsive, agresive ori necontrolate. Ei analizează factorii declanșatori, consecințele

comportamentului și alternativele constructive care puteau fi utilizate. Pedagogul urmărește orientarea elevilor spre identificarea unor strategii de autocontrol și dezvoltarea responsabilității personale în gestionarea comportamentului. Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *gestionării comportamentelor agresive:*

- *Am avut astăzi impulsul să răspund agresiv?*
- *Ce am făcut pentru a evita conflictul?*
- *Cum aș putea reacționa mai bine data viitoare?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta identifică factorii declanșatori, utilizează strategii de autocontrol, demonstrează reducerea manifestărilor agresive.

8. <u>Relaționarea pozitivă cu colegii</u>

Prin *Jurnalul relațiilor cu colegii* se poate evalua calitatea relațiilor cu colegii, disponibilitatea pentru colaborare, manifestarea comportamentelor prosociale.

Elevii reflectează asupra experiențelor de colaborare, comunicare și sprijin reciproc din cadrul grupului de colegi. Sunt analizate atât situațiile pozitive, cât și dificultățile întâmpinate în relaționare. Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *relaționării pozitive cu colegii*:

- *Cu cine am colaborat astăzi?*
- *Cum am ajutat un coleg?*
- *Cum m-am simțit lucrând împreună cu ceilalți?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta stabilește relații armonioase, manifestă empatie și sprijin, apreciază colaborarea cu grupul.

9. <u>Cooperarea în rezolvarea conflictelor</u>

Prin *Jurnalul conflictelor și soluțiilor* se poate evalua modul de abordare a conflictelor, disponibilitatea pentru dialog, participarea la găsirea soluțiilor.

Elevii documentează conflictele în care au fost implicați sau pe care le-au observat, descriind cauzele, emoțiile implicate, modalitățile de gestionare și soluțiile identificate. Reflecția se concentrează asupra utilizării dialogului, negocierii, compromisului și cooperării pentru rezolvarea situațiilor conflictuale. Exemple de întrebări reflexive pentru evaluarea *cooperării în rezolvarea conflictelor*:

- *Am avut un conflict astăzi?*
- *Cum am încercat să rezolv problema?*
- *Ce soluție am găsit împreună cu colegul meu?*

Cadru didactic va utiliza ca *indicatori de evaluare* capacitatea dovedită a elevului prin care acesta utilizează dialogul pentru soluționarea conflictelor, caută compromisuri și soluții comune, reflectează asupra eficienței soluțiilor adoptate.

Implementate sistematic și adaptate particularităților de vârstă ale elevilor, jurnalele reflexive reprezintă instrumente valoroase pentru evaluarea formativă a disciplinării emoționale. Acestea facilitează colectarea unor informații relevante privind manifestarea și evoluția componentelor disciplinării emoționale, oferind cadrului didactic posibilitatea de a urmări dinamica dezvoltării elevilor și de a adapta demersurile educaționale la nevoile individuale ale acestora. Prin promovarea autoreflecției și a autoevaluării, jurnalele reflexive contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale și la asumarea responsabilității pentru propriile reacții și comportamente. Prin urmare, jurnalul reflexiv permite realizarea unei evaluări complexe, continue și contextualizate a disciplinării emoționale, valorificând experiențele autentice ale elevilor și reflecțiile acestora asupra propriilor trăiri și acțiuni. Analiza sistematică a consemnărilor oferă repere relevante pentru aprecierea progresului individual în raport cu fiecare componentă a disciplinării emoționale și pentru proiectarea unor intervenții pedagogice diferențiate. În această perspectivă, jurnalul reflexiv devine un mijloc educațional care susține, concomitent, monitorizarea, formarea și consolidarea disciplinării emoționale la elevii din ciclul primar.

Exigențe pedagogice privind implementarea jurnalului reflexiv

În pofida multiplelor sale valențe formative, implementarea jurnalului reflexiv pentru evaluarea disciplinării emoționale a elevilor din clasele primare în ciclul primar poate fi însoțită de anumite *dificultăți de ordin pedagogic și metodologic*.

Una dintre provocările frecvent întâlnite este *nivelul insuficient dezvoltat al competențelor de exprimare scrisă la unii elevi*, ceea ce poate limita capacitatea acestora de a descrie și analiza propriile experiențe emoționale. În astfel de situații, reflecțiile pot deveni sumare sau pot necesita sprijin suplimentar din partea cadrului didactic.

O altă dificultate este legată de *timpul necesar atât pentru completarea jurnalelor de către elevi, cât și pentru analiza și valorificarea pedagogică a acestora de către profesor*. În condițiile unui program școlar încărcat, integrarea sistematică a activităților reflexive poate necesita o planificare atentă și o reorganizare a timpului didactic.

De asemenea, *interpretarea conținutului jurnalelor* implică un anumit grad de subiectivitate, întrucât reflecțiile elevilor sunt influențate de particularitățile individuale, de contextul experiențelor trăite și de nivelul lor de maturitate emoțională. În unele cazuri, copiii pot manifesta reticență în exprimarea sinceră a emoțiilor, fie din cauza timidității, fie din teama de a fi judecați sau evaluați negativ. Din acest motiv, crearea unui climat bazat pe încredere și confidențialitate reprezintă o condiție esențială pentru eficiența utilizării jurnalului reflexiv.

Totodată, valorificarea adecvată a acestui instrument presupune existența unor competențe specifice ale cadrelor didactice în domeniul evaluării formative și al facilitării proceselor reflexive. *Lipsa unei pregătiri corespunzătoare* poate reduce impactul educațional al jurnalului și poate conduce la utilizarea sa formală, fără valorificarea potențialului său formativ.

Depășirea acestor dificultăți presupune adaptarea instrumentelor reflexive la particularitățile de vârstă ale elevilor, utilizarea suporturilor vizuale și a întrebărilor-ghid, implicarea familiei în susținerea procesului reflexiv și integrarea graduală a activităților de reflecție în rutina școlară. În acest mod, jurnalul reflexiv poate deveni o practică educațională accesibilă și eficientă pentru dezvoltarea disciplinării emoționale. Deci, implementarea eficientă a jurnalului reflexiv presupune respectarea unor *cerințe pedagogice* menite să creeze un cadru educațional favorabil reflecției autentice, autoevaluării și conștientizării progresului individual în procesul de disciplinare emoțională.

Implementarea jurnalului reflexiv necesită *organizarea sistematică și constantă a activităților de reflecție*, astfel încât elevii să dezvolte treptat deprinderi de autoobservare și autoevaluare[8]. Completarea jurnalului trebuie să devină o practică integrată în procesul de formare a disciplinării emoționale. Regularitatea reflecției oferă elevilor posibilitatea de a identifica schimbările produse în modul de percepere, exprimare și gestionare a emoțiilor, de a conștientiza progresul realizat și de a formula obiective personale de dezvoltare. În acest sens, cadrul didactic va stabili momente periodice dedicate reflecției și va încuraja continuitatea în consemnarea experiențelor semnificative.

Eficiența jurnalului reflexiv depinde în mare măsură de *respectarea confidențialității*, reflectată în existența unui mediu educațional bazat pe încredere, respect și siguranță psihologică. Elevii trebuie să fie convinși că reflecțiile lor personale sunt tratate cu discreție și responsabilitate, fără riscul expunerii publice sau al sancționării pentru emoțiile și opiniile exprimate. Respectarea confidențialității favorizează sinceritatea, autenticitatea și profunzimea reflecțiilor, contribuind la dezvoltarea unei relații constructive între elev și cadrul didactic. Prin urmare, pedagogul are responsabilitatea de a clarifica scopul jurnalului reflexiv, de a stabili reguli privind accesul la conținutul acestuia și de a promova o cultură a respectului față de experiențele individuale ale fiecărui elev.

Activitatea de completare a jurnalului reflexiv trebuie *individualizată și diferențiată* prin adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale, la nivelul de dezvoltare cognitivă și emoțională, la interesele și experiențele elevilor. Individualizarea și diferențierea presupune selectarea unor sarcini de reflecție accesibile și relevante pentru fiecare categorie de vârstă, precum și utilizarea unor

[8] Munteanu, N. *Scriitorul de jurnal: Descoperirea vocii interioare*. Pitești: Paralela 45, 2012.

forme variate de exprimare – texte narative, întrebări-ghid, scheme, simboluri, desene sau alte modalități care facilitează exprimarea trăirilor personale. Respectarea acestei exigențe permite valorificarea potențialului individual al elevilor, stimulează implicarea activă în procesul reflexiv și contribuie la dezvoltarea unei imagini de sine realiste și echilibrate.

Rolul cadrului didactic în utilizarea jurnalului reflexiv constă în *oferirea unui feedback constructiv și orientativ* prin susținerea și ghidarea procesului de autocunoaștere. Feedbackul oferit trebuie să fie empatic și orientat spre identificarea resurselor, a progreselor și a posibilităților de dezvoltare. În timpul comentariilor, pedagogul va evidenția aspectele pozitive ale reflecției, va formula întrebări stimulative și va încuraja analiza mai profundă a situațiilor trăite, evitând etichetările, comparațiile sau judecățile de valoare negative. I. A. Nica arată că datorită feedback-ului imediat, „evaluarea formativă are ca efect pozitiv, reglarea activității de învățare a elevului”[9]. Un asemenea feedback contribuie la consolidarea încrederii în sine, la dezvoltarea motivației pentru autoreflecție și la formarea capacității elevilor de a-și gestiona în mod conștient emoțiile și comportamentele.

Respectarea acestor exigențe creează condițiile necesare pentru implicarea autentică a elevilor în procesul de autocunoaștere și autoreglare emoțională, transformând jurnalul reflexiv într-un instrument valoros de dezvoltare personală. Din perspectiva evaluării formative, jurnalul reflexiv permite monitorizarea continuă a progresului elevilor în procesul de disciplinare emoțională, oferind informații relevante despre nivelul de conștientizare a emoțiilor, capacitatea de autoreflecție, strategiile de gestionare a stărilor afective și evoluția comportamentelor asociate. Prin valorificarea reflecțiilor personale și a feedbackului orientativ, evaluarea susține în mod direct monitorizarea comportamentului emoțional al elevilor. Astfel, jurnalul reflexiv se afirmă ca un instrument autentic de evaluare formativă, care facilitează aprecierea progresului individual și orientarea intervențiilor pedagogice menite să consolideze disciplinarea emoțională a elevilor din clasele primare.

Concluzii

Disciplinarea emoțională constituie o condiție esențială a dezvoltării armonioase a elevilor din ciclul primar, având implicații directe asupra adaptării școlare, relațiilor sociale și bunăstării personale. Complexitatea acestei condiții impune utilizarea unor modalități de evaluare care să depășească abordările tradiționale și să permită surprinderea experiențelor emoționale autentice ale elevilor.

Analiza realizată evidențiază faptul că jurnalul reflexiv reprezintă un instrument pedagogic relevant pentru evaluarea formativă a disciplinării emoționale, întrucât facilitează explorarea sistematică a trăirilor, comportamentelor și experiențelor personale. Prin intermediul reflecției ghidate, elevii își dezvoltă capacitatea de autocunoaștere, autoreglare și asumare a responsabilității pentru propriile reacții, în timp ce cadrele didactice obțin informații valoroase privind dinamica dezvoltării socio-emoționale a discipolilor.

Valoarea jurnalului reflexiv rezidă în funcția sa evaluativă și în potențialul său formativ. Acesta contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale, la consolidarea comportamentelor prosociale și la cultivarea unei atitudini reflexive față de propriile experiențe. În același timp, informațiile obținute prin intermediul jurnalelor oferă cadrului didactic posibilitatea de a adapta intervențiile educaționale și de a susține progresul individual al fiecărui elev.

În concluzie, integrarea sistematică a jurnalului reflexiv în practica educațională din ciclul primar poate contribui semnificativ la evaluarea și dezvoltarea disciplinării emoționale, transformând procesul evaluativ într-un demers continuu de învățare, autocunoaștere și dezvoltare personală. Astfel, jurnalul reflexiv se afirmă ca un instrument relevant al evaluării formative, capabil să susțină simultan monitorizarea progresului elevilor și formarea unei conduite emoționale echilibrate și responsabile.

[9] Nica, I. A. Abordări actuale ale evaluării formative – repere teoretice. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-25 martie 2023. Chișinău: CEP UPSC, 2023, Seria 25, Vol. 2, pp. 325-329.

BIBLIOGRAPHY:

1. Briceag, S. *Psihologia vârstelor*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017.
2. Cartaleanu, T. Evaluarea sumativă individualizată: jurnalul. In: *Didactica Pro*, nr. 6(112) 2018, pp. 24-29.
3. Cojocaru-Borozan, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010.
4. Goleman, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2018.
5. Manz, C. C. *Disciplina emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2005.
6. Munteanu, N. *Scriitorul de jurnal: Descoperirea vocii interioare*. Pitești: Paralela 45, 2012.
7. Nica, I. A. Abordări actuale ale evaluării formative – repere teoretice. In: *Science and education: new approaches and perspectives*, Ed. 25, 24-25 martie 2023. Chișinău: CEP UPSC, 2023, Seria 25, Vol. 2, pp. 325-329.
8. Sanda, O. Determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței emoționale a elevilor din învățământul primar. In: *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 3(37), 2024, pp. 233-240.
9. Schön, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

ELEMENTS OF EXPERIMENTAL VALIDATION OF THE UNIFIED CONCEPT OF LITERARY-ARTISTIC EDUCATION AND REGIONAL FOLKLORE VALORIZATION

Dorina Paicu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The present study outlines the experimental validation of a pedagogical model for literary-artistic and linguistic education (LALE), with a focus on leveraging traditional, non-traditional didactic activities centered around popular literature and local folklore. The importance of literary-artistic education is highlighted as a critical domain for students' cognitive, affective, and aesthetic development, emphasizing the role of local folklore in fostering cultural understanding and active learning. The proposed pedagogical model integrates epistemological, theoretical, and praxeological approaches, drawing upon theories of alternative educational processes, language, communication, and literary reception. It moves beyond traditional teaching methods, advocating for interactive, playful, and creative activities, and redefines the teacher's role as an architect of learning experiences. The model emphasizes the development of communication, interpretive, and literary-reading competencies, grounded in principles such as mimesis, aesthetic pleasure, and the reader as a co-creator. Methodologically, it employs a range of direct, interactive, creative, multimodal, and reflective evaluation methods to actively engage students with popular texts like carols, ballads, and local customs. The core aim is to transform students from passive recipients into active participants in the construction of meaning, fostering critical thinking, creativity, and an appreciation for traditional culture while preparing them for continuous self-instruction and societal integration.*

Keywords*: folklore; literary education; pedagogical model; non-traditional activities; cultural identity*

1. Introducere

Educația literar-artistică, ca domeniu fundamental al formării educaționale a elevilor, joacă un rol fundamental în dezvoltarea abilităților cognitive, afective și estetice ale acestora. Îmbinând elemente ale literaturii, artei vizuale, muzicii și dansului, educația literar-artistică nu contribuie doar la cultivarea gustului pentru frumos, dar și la aprofundarea înțelegerii culturale și identitare a tinerelor generații. În acest context, valorificarea folclorului zonal reprezintă un instrument esențial, având potențialul de a adânci conexiunea elevilor cu tradițiile locale și de a încuraja o învățare activă, bazată pe experiențe autentice și învățăminte din cultura populară.

Conceptul de unitate a educației literar-artistică se referă la integrarea și interdependența diverselor forme de artă și literatură într-un întreg coerent, care să stimuleze imaginația și creativitatea elevilor. În același timp, această unitate presupune o abordare holistică a educației, în care literatura, artele vizuale, muzica și dansul sunt privite nu ca discipline separate, ci ca aspecte complementare ale unui proces educațional integrat. Experiențele folclorice zonale devin, astfel, un vehicul ideal pentru realizarea acestei unități, oferind o punte între teoria literară și aplicabilitatea practică în viața cotidiană a elevilor.

Validarea experimentală a acestui concept necesită nu doar o cercetare teoretică aprofundată, ci și un proces aplicat, prin care activitățile educaționale de valorificare a folclorului zonal sunt testate și evaluate într-un cadru real de învățământ. Prin acest demers, se urmărește demonstrarea eficienței abordării integrate, în care valorificarea tradițiilor locale și specifice zonale nu este doar un instrument de învățare a literaturii și artei, ci și un mijloc de consolidare a identității culturale și de dezvoltare a abilităților critice ale elevilor.

Astfel, argumentarea validării experimentale a acestui concept va explora impactul acestei unități educaționale asupra dezvoltării competențelor literar-artistice ale elevilor și va evalua contribuția activităților folclorice zonale în procesul de învățare activă, stimulând atât creativitatea individuală, cât și aprecierea pentru tradițiile culturale locale.

Dezvoltarea cantitativă, dinamică, a cunoaşterii şi culturii se corelează cu amplificarea **calitativă,** prin restructurări şi reformulări ale unor idei, structuri, cognitive, teorii, etc. Revoluţionarea generală

a cunoaşterii obligă omul să înveţe mai mult şi în maniere diferite, într-un ritm accelerat şi cu o diversificare a strategiilor de instruire, în condiţiile în care îşi face loc o altă concepţie despre ştiinţă, o altă filozofie a cunoaşterii. Dacă obiectivul esenţial al filozofiei tradiţionale a învăţământului era o transmitere de cunoştinţe nelegate întotdeauna de practica vieţii reale, noua filozofie pragmatică, din perspectiva căreia cunoaşterea ştiinţifică este simbol al geniului creator al omului, apare ca idee în acţiune directă de transformare a realului.

Un învăţământ dominat de această concepţie are ca prioritate transformarea cunoaşterii în şi prin acţiune, pregătind competenţe intelectuale şi profesionale, trecând de la mai vechea paradigmă a "conţinutului", bazată pe a şti, la cea de "curriculum", bazat pe a şti să aplici cunoştinţele, adică a şti să faci, a demonstra competenţe.

"Educaţia cognitivă", bazată pe acţiune, meditaţie socială şi metacogniţie, imprimă un alt stil de cunoaştere, obligă la compararea demersurilor educaţionale proprii cu cele realizate de colegi, la adoptarea unei atitudini critice în selectarea surselor de documentare, flexibilitate în (re)formularea ipotezelor, etc.

În prelungirea acestor idei, concepţia ("filozofia") cercetării prefigurate urmăreşte dezvoltarea **competenţei de comunicare** la nivelul tuturor componentelor sale: **lingvistică, textuală, discursivă** şi **culturală**, prin valorificarea speciilor eposului folcloric ca "structuri didactice deschise" spre interpretări diverse, întrucât rolul didacticii speciale nu se limitează la crearea unor strategii adecvate cunoştinţelor disciplinei, ci este şi cel de a contura perspective integratoare, prin analiza finalităţilor studiului limbii şi literaturii române, selectarea orientărilor inovatoare, compatibile trecerii de la simpla acumulare de cunoştinţe la formarea de competenţe prin viziuni extensive, deşablonizate. Aceste orientări subliniază prezenţa în centrul activităţii a subiectului implicat in comunicare, lectură sau interpretare, datorită unor strategii şi unor activităţi de tip atelier de dezbatere, interviu, atelier de scriere şi lectură, expunere orală sau prin metode de evaluare centrate simultan asupra rezultatelor şi procesului învăţării: proiectul, portofoliul, jocul de rol, studiul de caz, eseul, etc.

Am considerat necesar ca obiectivelor-cadru existente în programele de gimnaziu să le mai adăugăm unul care se referă la **dezvoltarea capacităţii de argumentare şi gândire critică**, datorită importanţei pe care o are formarea unor personalităţi puternice, creatoare capabile de integrare în societate prin permanentă (auto) instruire.

Conform teoriei educației literar-artistice, obiectul de cunoaștere al literaturii este un pretext pentru o *cunoaștere de sine*, pentru exprimarea *eu-lui, a condiției de a fi.* Reflectarea și acumularea sunt de fapt activități proprii cunoașterii fiziculuI, în timp ce cunoașterea artistică, creatoare, depășește existența spațio-temporală, creând una proprie, esențial individualizată.

De aceea, demersul educațional la orele de literatură sau la opționalele care vizează textul literar (și textul literar folcloric, vizat în cercetare), se va realiza nu prin actul tradițional de predare-învățare, ci prin activități specifice de coordonare a actului de angajare al elevilor în universul artistic, "în spațiul de existență metafizică". Activitatea literară, deși include și acțiuni de reflectare/acumulare, este în mod special atitudinală.

După **Vl. Pâslaru**, interpretarea termenilor aferenți ELA demonstrează că *studiul literaturii* stipulează un obiect abordat, conceput ca fiind invariabil; subiect de tip consumator, acumulator; raporturi subiect-obiect caracterizate prin abordare, subordonare, influență unidirecțională pe linia subiect-obiect, în timp ce educația literar-artistică angajează un obiect abordat cu valoare variabilă, recreat, reconstruit; subiect de tip creator, autoreflexiv și raporturi subiect-obiect de coordonare, recreare, influență reciprocă.

Diferența se regăsește și în sferele de aplicare: studiul literaturii este o activitate de cercetare literară ce se înscrie în cercetarea științifică, iar educația literară este o activitate de formare a personalității cititorului de literatură și este aferentă științelor educației.

Cercetarea contemporană, la orice nivel ar fi realizată aceasta (în cazul de față în scop didactic, cu elevii), se află în fața unor procese active de transfer de funcție, adaptare, asimilare, desacralizare, procese generate de modificările adânci ce au loc astăzi în structura societății.

Modelizarea unui demers pedagogic presupune construirea unui cadru teoretic a cărui funcție este de a evidenția trăsăturile esențiale și observabile ale obiectului supus cercetării. Utilizat în toate

domeniile științei, un model teoretic – inclusiv cel didactic – reprezintă o formă de conceptualizare a realității, având ca scop atingerea unor rezultate anticipate. La nivelul acestui sistem sunt integrate teorii, principii, reguli, actori educaționali, metode, conținuturi și activități specifice.

Conceput ca un sistem dinamic, caracterizat printr-un proces continuu de organizare și reorganizare, modelul determină deplasarea accentului de la întrebările „ce este" și „de ce este astfel" către „cum funcționează" și „care este finalitatea sa". În acest sens, elaborarea unui model trebuie să pornească de la corelația și complementaritatea dintre subiectul cercetător și obiectul cercetării, într-un context concret.

Având în vedere existența atât a unei realități date, cât și a unei realități posibile, virtuale a obiectului – accesibilă intuitiv subiectului ca formă de cunoaștere inițială – obiectul de studiu trebuie să fie analizat și integrat contextual în mod global de către cercetător. Această contextualizare reflectă, în ansamblu, atitudinea subiectului față de obiectul investigat.

În literatura de specialitate se disting cel puțin **două contribuții teoretice de referință** în ceea ce privește modelizarea educației literar-artistice (ELAL), cu relevanță directă pentru demersul didactic axat pe literatura populară. Prima aparține cercetătorului Vl. **Pâslaru** (Pâslaru, 2001), iar cea de-a doua lui **C. Șchiopu** (Șchiopu, 2009). Modelul teoretic al educației literar-artistice propus de Vl. Pâslaru este structurat pe trei sfere fundamentale – teleologică, de conținut și metodologică –, articulate conceptual prin sfera epistemologică, care îndeplinește funcția de coeziune și fundamentare teoretică a întregului sistem. În viziunea autorului, sfera teleologică integrează idealul și finalitățile educației literar-artistice, sistemul de obiective și standardele ELA, sfera metodologică vizează dimensiunea operațională a procesului didactic, incluzând activitățile și oportunitățile de învățare, precum și metodele și tehnicile de predare–învățare–evaluare, iar sfera epistemologică reunește teoriile, conceptele și principiile care fundamentează studiul literaturii ca artă (Pâslaru, 2006, p. 118)

Modelul teoretic elaborat de **C. Șchiopu** fundamentează metodologia educației literar-artistice pe conceptul de re-creare a operei literare de către elevul-cititor, perspectivă deosebit de pertinentă în cazul lecțiilor dedicate literaturii populare. Plasat în centrul actului educațional, elevul este conceput ca subiect activ al receptării și reinterpretării textului folcloric, conferindu-i acestuia, pe lângă valoarea sa iminentă, determinată de creația colectivă și tradițională, o valoare in actu, generată prin actualizarea sensurilor în raport cu experiența culturală și existențială proprie (Șchiopu, 2015, p. 67).

Se impune, totuși, precizarea că ambele modele teoretice au fost elaborate în acord cu rigorile lecției tradiționale, clasice. În cadrul prezentei cercetări, modelul educației literar-artistice aplicat lecțiilor de literatură populară este proiectat în concordanță cu specificul altui tip de activități didactice, netradiționale, care valorifică particularitățile definitorii ale creației folclorice: oralitatea, caracterul colectiv și anonim, variabilitatea textului, funcția ritualică și comunitară, precum și dimensiunea performativă a actului estetic. Această orientare determină restructurări semnificative la nivelul sferelor teleologică, de conținut și metodologică.

Din perspectivă epistemologică, o parte dintre teoriile, conceptele și principiile ce vizează natura literaturii ca artă și specificul literaturii populare își mențin valabilitatea și în cadrul demersului investigativ de față. Cu toate acestea, întrucât activitățile didactice ce vizează literatura populară se distanțează de tiparele didactice clasice, mizând pe deschiderea spre improvizație, creativitate, gândire asociativă, activități ludice, interactive și de re-creare simbolică a textului folcloric, precum și pe recunoașterea elevilor ca subiecți plenipotențiari ai actului instructiv-educativ, rolul profesorului este redefinit din perspectivă funcțională, acesta devenind arhitect și moderator al experienței de învățare.

În consecință, fundamentele gnoseologice ale modelului propus sunt determinate de natura și specificul activităților didactice netradiționale ce abordează literatura populară, iar modificări substanțiale se înregistrează și la nivelul sferei tehnologice, care include activitățile, metodele, tehnicile și strategiile de predare–învățare–evaluare. Acestea valorifică în mod explicit dimensiunea praxiologică a cercetării, asigurând coerența dintre premisele teoretice și aplicabilitatea didactică a modelului conceptualizat.

2. Modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor

Modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor, fundamentat pe valorizarea activităților didactice netradiționale ce abordează literatura populară, se configurează ca o structură sistemică de integrare și organizare a demersurilor epistemologice, teoretice și praxiologice specifice ELAL. Acest model reflectă o viziune holistică asupra procesului instructiv-educativ, fiind articulat pe trei coordonate majore:

a) Coordonata epistemologică

Din perspectivă epistemologică, modelul se sprijină pe un ansamblu coerent de teorii și concepte care fundamentează atât alternativele la lecția tradițională, cât și statutul literaturii și limbajului în formarea personalității elevului. Sunt valorificate teoriile de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea privind organizarea alternativă a procesului educațional, formulate de C. W. Washburne, H. Parkhurst, O. Decroly, É. Claparède, A. Ferrière ș.a. Acestora li se adaugă conceptualizările lecției ca formă fundamentală de activitate didactică în relația profesor–elev, dezvoltate de M. Ionescu, I. Cerghit, M. Momanu S. Cristea, C. Cucoș, N. Silistraru.

Un rol esențial îl au teoriile lui **E. Coșeriu** privind limbajul și creația metaforică, precum și modelul integralist-transdisciplinar al comunicării elaborat de acesta. De asemenea, sunt integrate reperele clasice ale esteticii și filosofiei artei: poetica aristotelică (mimesis și catharsis), sistemul filosofic kantian, care atribuie artei statutul unei forme de existență suprasensibile a omului; concepția heideggeriană asupra originii și esenței operei de artă, precum și viziunea lui F. Schiller asupra educației artistice și estetice ca domenii fundamentale ale cunoașterii umane.

b) Coordonata teoretică

La nivel teoretic, modelul integrează teorii și modele ale comunicării (G. Frege, B. Russell, N. Wiener, reprezentanții Cercului de la Viena ș.a) precum și abordarea comunicării ca proces interactiv. Sunt valorificate teoriile finalității estetice a literaturii (G. Lanson, J. Mukařovský), teoriile receptării operei de artă și ale lecturii (W. Iser, H. R. Jauss, U. Eco, T. Vianu, P. Cornea, R. Barthes), hermeneutica literară a lui A. Marino și teoria asociativității gândirii formulată de T. Vianu.

Totodată, modelul se sprijină pe contribuțiile privind teoria și metodologia educației literar-artistice, formulate de N. A. Kușaev, Vl. Pâslaru și C. Șchiopu, care conferă coerență conceptuală relației dintre literatură, lector și actul didactic.

c) Coordonata praxiologică

Din perspectivă praxiologică, modelul valorifică conceptele fundamentale de limbă, limbaj și vorbire (E. Coșeriu), competențele literare-lectorale, lingvistice și de comunicare (P. Cornea, A. Panfil), structura activității literar-lectorale a elevilor (G. N. Kudina, Z. N. Novleanskaia, G. N. Melik-Pashaev), precum și dimensiunile gândirii asociative, imaginative, critice și artistice (T. Vianu).

Un loc central îl ocupă activitatea literar-lectorală a elevilor ca element constitutiv al metodologiei educației literar-artistice (Vl. Pâslaru, C. Șchiopu), alături de tehnologiile educaționale alternative orientate spre personalitatea elevului și activizarea acestuia (D. Patrașcu), activitatea ludică și de creație (J. Huizinga, A. și M. Petean, C. Șchiopu, V. Popova), precum și metodologiile predării–învățării–evaluării în educația literar-artistică și lingvistică (C. Moise, E. Seghedin, M. Pavilescu, M. Marin, C. Parfene, A. Hobjilă ș.a.). Evaluarea competențelor este abordată din perspectiva lui M. Hadârcă.

Teoriile și conceptele corespunzătoare coordonatelor epistemologică, teoretică și praxiologică au permis formularea unui set de **principii reglatorii** ale educației literar-artistice și lingvistice prin valorizarea activităților didactice netradiționale ce au ca temă literatura populară. Selectarea acestora a avut în vedere cele trei domenii constitutive ale cercetării – literar, lingvistic și didactic –, delimitarea lor fiind realizată cu caracter convențional.

Principii fundamentale ale modelului ELA

a) În domeniul literatură / ELA, modelul se întemeiază pe:

- ✓ mimesis și catharsis ca dimensiuni definitorii ale operei de artă;
- ✓ adecvarea operei de artă la facultățile de cunoaștere și la plăcerea estetică (Kant);
- ✓ finalitatea artei ca revelare a adevărului (Heidegger);

- ✓ educația artistică și estetică drept domenii autonome ale cunoașterii (Schiller);
- ✓ receptorul ca al doilea subiect creator al operei literare (Iser, Jauss);
- ✓ discursul literar ca mod specific de utilizare a limbajului (formalismul rus);
- ✓ centrarea ELA pe frumosul artistic, pe principiile comunicării artistice și pe interpretarea textului literar, în vederea formării competențelor literare-lectorale.

b) În domeniul limbă și comunicare / EL, sunt valorificate:

- ✓ comunicarea ca proces interactiv și de influență;
- ✓ abordarea limbii ca „limbă în funcțiune", în variantele orală și scrisă;
- ✓ stimularea gândirii logice și creative prin studiul limbii;
- ✓ utilizarea conceptelor gramaticale ca noțiuni-ancoră în exersarea contextuală;
- ✓ centrarea demersului didactic pe învățarea activă și evaluarea continuă;
- ✓ dezvoltarea integrată a competențelor-cheie;
- ✓ transpunerea activităților didactice în contexte sociolingvistice reale, nonformale și informale.

c) În domeniul didactic, modelul este reglat de principii precum:

- ✓ unitatea dintre intuiție și rațional;
- ✓ selectarea și combinarea flexibilă a tehnologiilor educaționale;
- ✓ corelarea experienței anterioare a elevilor cu noile achiziții literare și lingvistice;
- ✓ adecvarea conținuturilor, competențelor și evaluării;
- ✓ raportarea la particularitățile de vârstă și la individualitatea elevilor;
- ✓ adaptarea la contextul sociolingvistic și cultural-estetic;
- ✓ corelarea tipurilor de comunicare și de limbaj;
- ✓ gradualitatea demersului didactic;
- ✓ caracterul personalist și interactiv al procesului educațional;
- ✓ raportarea la finalitățile și metodologia ELA;
- ✓ valorizarea intereselor de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare;
- ✓ instrumentarea riguroasă a activității de lectură;
- ✓ dezvoltarea motivației pentru învățare.

În ansamblul său, modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice, aplicat activităților didactice netradiționale ce abordează literatura populară, integrează teorii și principii care fundamentează proiectarea întregului proces educațional în acest context specific. Aceste principii au un caracter normativ, sistemic și dinamic, fiind aplicabile tuturor nivelurilor de școlarizare. Dimensiunea lor normativă constă în rolul orientativ și reglator pe care îl exercită în definirea obiectivelor, structurarea conținutului, alegerea formelor de activitate desfășurate în cadrul lecției, stabilirea și aplicarea strategiilor didactice, a metodelor și mijloacelor de instruire, precum și în evaluarea performanțelor elevilor.

Privite din perspectivă sistemică, principiile revendică aplicarea lor integrală în fiecare activitate didactică, întrucât există relații de interdependență între ele. În același timp, ele nu au un caracter rigid, oferind cadre largi pentru manifestarea creativității atât în etapa de proiectare a lecției netradiționale, cât și în desfășurarea acesteia. Astfel, nu există un număr fix de principii aplicabile uniform; unele pot deveni determinante într-un context didactic specific, în timp ce altele se evidențiază mai pronunțat în situații noi sau neașteptate. Proiectarea optimă a lecției netradiționale de literatură populară reprezintă, așadar, un act creativ, ghidat de aceste principii, care reflectă cerințele și condițiile interne și externe ale educației literar-artistice și lingvistice, vizând în mod direct formarea competențelor de comunicare, interpretare și receptare literar-lectorale ale elevilor.

O componentă esențială a **Modelului pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice**, respectiv cea **tehnologică**, vizează activitățile de învățare, metodele și procedeele de predare–învățare–evaluare. Activitățile de învățare sunt corelate atât cu **obiectivul-cadru al disciplinei** – educația literar-artistică și lingvistică a elevilor –, cât și cu specificul celor două componente ale acesteia, cu accent pe **literatura populară** și particularitățile acesteia: text liric popular, colinde și obiceiuri tradiționale, poezia ceremonială, balade, proverbe, legende, basme ș.a.

Vl. Pâslaru, în studiul său *Introducere în teoria educației literare*, propune o tipologie a activităților literar-lectorale pentru clasele gimnaziale, structurată pe cele patru domenii fundamentale

– înțelegerea după auz, vorbirea, lectura și scrierea – și în deplină coerență cu obiectivele și standardele lecturii (V. Pâslaru, 2006). **C. Șchiopu** completează această clasificare, evidențiind activități precum lectura pe roluri a textelor narative, receptarea operelor lirice și dramatice, comentarea expresivității limbajului artistic, decodificarea semnificațiilor textelor, aplicarea algoritmilor de caracterizare a personajelor, interpretarea diverselor genuri literare și activități de dezvoltare creatoare (C. Șchiopu, 2015, p. 78).

Pornind de la aceste clasificări și ținând cont de specificul activităților didactice netradiționale ce au ca temă literatura populară, am structurat activitățile în două categorii principale:

- **Activități literar-lectorale**, centrate pe înțelegerea și receptarea textelor populare: lectură, comentariu, analiză, decodificare, atribuirea de sensuri, identificarea motivelor și temelor tradiționale, recunoașterea valorilor estetice și culturale ale operei.
- **Activități interactive, ludice, de creație și cercetare**, care dezvoltă participarea activă a elevilor și capacitatea lor de interpretare și recreare a literaturii populare.

Astfel, sistemul activităților pentru aceste activităților didactice, include:

- **Activități de lectură**: lectură de inițiere sau informativă, lectură comprehensivă, comentată, expresivă, exploratorie/de cercetare, lectură „ca joc" sau model. De exemplu, lectura colindelor, a orațiilor și a baladelor lirice pe roluri, însoțită de dramatizare sau recitare.
- **Activități de explorare a operelor populare**: comentariul textelor, analiza motivelor, decodificarea limbajului popular, sesizarea caracteristicilor stilistice specifice genurilor populare (poezie populară, colind, poezie ceremonială), raportarea textelor la tradiții și obiceiuri.
- **Activități de receptare a operei populare**: receptarea textului liric, a colindelor, a poeziei ceremoniale, în funcție de mesajul moral și estetic; identificarea temelor și valorilor specifice culturii populare; discutarea funcției sociale și ritualice a textelor.
- **Activități de dezvoltare creatoare**: inventarea unei poezii lirice, a unui colind sau a unei orații, completarea sau reinterpretarea unui text popular, adaptarea sa într-un scenariu teatral sau într-o piesă scurtă.
- **Activități interdisciplinare și transdisciplinare**: interpretarea textelor populare prin artă vizuală, muzică, teatru, vizionarea de filme sau spectacole inspirate din tradiții; conectarea literaturii populare cu istoria, geografia și obiceiurile locale.
- **Activități interactive și ludice**: jocuri literare pe teme tradiționale, concursuri de recitare a colindelor, dezbateri despre semnificația orațiilor și a unor balade lirice.
- **Activități de scriere creativă și argumentare**: compunere de texte inspirate din motive populare, eseuri despre valori tradiționale, argumentarea necesității păstrării și promovării patrimoniului literar popular.
- **Activități de ascultare și monitorizare**: fixarea mesajului și sensului cultural al textelor, utilizarea resurselor digitale și a materialelor audio pentru autoevaluare și corectitudine a lecturii.

3. Strategie, metode, criterii de evaluare

În sens pedagogic, **M. Ionescu** definește **strategia** ca „ansamblul de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale educației" (M. Ionescu, 2003 p. 198). Această definiție a constituit punctul de plecare pentru elaborarea **strategiei de predare în cadrul lecțiilor netradiționale de literatură populară**.

Strategia adoptată se axează pe **creativitate**, asociată cu flexibilitatea gândirii, capacitatea de improvizație, expresivitatea comunicării, asociativitatea gândirii, originalitatea și organizarea coerentă. Metodele, integrate în structuri operaționale unitare și coerente, reprezintă componenta cea mai dinamică și operațională a strategiei. Datorită caracterului netradițional al lecției, metodele alese sunt interactive, ludice și participative, favorizând implicarea activă, autonomia și creativitatea elevilor în relație directă cu literatura populară.

În acord cu paradigma educației literar-artistice, care valorizează experiența estetică, participarea activă și contextualizarea culturală a actului de lectură (Pamfil, 2003; Cristea, 2017), demersul didactic propus integrează **metode** variate, centrate pe elev, menite să faciliteze receptarea, interpretarea și producerea de sens în raport cu textele folclorice.

a. Metode directe de predare–învățare

Lectura expresivă și comentată ocupă un loc central în educația literar-artistică, întrucât favorizează receptarea afectivă și estetică a textului literar, prin implicarea activă a cititorului în procesul construirii sensului (L. M. Rosenblatt, 1997). Recitarea colindelor, a poeziilor populare sau a textelor referitoare la obiceiurile de nuntă pune accent pe intonație, ritm și expresivitate, elemente definitorii ale oralității și ale literaturii populare (W. J. Ong, 2014).

Analiza textului literar, orientată spre identificarea motivelor, temelor și simbolurilor recurente (soarele, bradul, cununa, animalul totemic), se realizează în spiritul hermeneuticii culturale, facilitând înțelegerea valorilor morale, sociale și religioase transmise de textul popular (Paul Ricoeur, 1999). Interpretarea și explicarea textului urmăresc clarificarea mesajului și integrarea acestuia în universul simbolic al culturii tradiționale românești (Mircea Eliade, 1992).

Dramatizarea și lectura pe roluri, aplicate colindelor dialogate, scenariilor ritualice de nuntă sau baladelor lirice, valorifică dimensiunea performativă a literaturii populare și contribuie la dezvoltarea empatiei, a expresivității și a competenței artistice a elevilor (D. Opriș, 2011).

b. Metode interactive și participative

Metodele interactive susțin învățarea prin cooperare și dialog, principii fundamentale ale educației centrate pe elev și ale pedagogiei socio-constructiviste. Conform perspectivei vygotskiene, dezvoltarea cognitivă este mediată social, prin interacțiune și limbaj (L. S. Vîgotski, 1971; I. Neacșu, 2010).

Jocurile literare – completarea versurilor din colinde, inventarea unor finaluri pentru orații de nuntă sau balade – stimulează creativitatea și sensibilitatea estetică, favorizând învățarea activă. Dezbaterile și discuțiile dirijate permit argumentarea valorilor morale și estetice ale textelor folclorice, contribuind la dezvoltarea gândirii critice și reflexive (M. Singer, 2006).

Activitățile de tip brainstorming și simulările (reconstituirea colindatului, a ritualului nunții tradiționale) valorifică învățarea experiențială și facilitează interiorizarea valorilor culturale (D. J. Kolb, 2008).

c. Metode de creație și cercetare

Scrierea creativă (compunerea de colinde, poezii populare sau texte inspirate din tradiții locale) răspunde finalităților educației literar-artistice, transformând elevul din receptor pasiv în participant activ la construcția sensului (J. Bruner, *Actele semnificației*, 2004). Adaptarea și restructurarea textelor folclorice facilitează dialogul dintre tradiție și contemporaneitate.

Investigația literară, bazată pe colectarea și compararea colindelor și a obiceiurilor de nuntă din diferite zone, valorifică metodele cercetării etnografice școlare și contribuie la dezvoltarea competenței interculturale (S. Chelcea, 2007). Crearea de scenarii sau storyboard-uri pentru prezentarea ritualurilor sprijină învățarea integrată și interdisciplinară.

d. Metode multimodale și transdisciplinare

Vizionarea și analiza materialelor audio-video (înregistrări de colinde, ceremonii de nuntă, spectacole tradiționale) facilitează accesul la dimensiunea autentică a folclorului și susțin învățarea multimodală (G. Kress, 2015). Integrarea artei vizuale și a muzicii tradiționale contribuie la înțelegerea caracterului sincretic al culturii populare.

Utilizarea tehnologiilor digitale se aliniază recomandărilor educației contemporane privind formarea competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Consiliul Europei, *Competențe-cheie pentru învățarea permanentă*, 2018).

e. Metode ludice și de consolidare

Metodele ludice – concursuri, quiz-uri, puzzle-uri literare – au un rol formativ important, facilitând fixarea cunoștințelor într-un climat motivațional pozitiv (J. Huizinga, 2003). Interpretarea colindelor sub formă de cântec sau joc ritmic valorifică dimensiunea comunitară și performativă a literaturii populare.

f. Metode de evaluare activă și reflexivă

Evaluarea este concepută ca proces formativ și reflexiv, orientat spre progres și autoreglare, în acord cu principiile evaluării autentice (I. Jinga, 2005). Autoevaluarea și portofoliul permit elevilor să reflecteze asupra propriei evoluții literar-artistice, iar evaluarea prin prezentare și feedback colegial stimulează responsabilitatea, spiritul critic și capacitatea de receptare estetică.

Note metodologice

Activitățile trebuie să fie flexibile și adaptabile: unele pot fi mai accentuate în funcție de specificul clasei sau al temei (ex.: text liric vs. obiceiuri de nuntă).

Caracterul netradițional al lecției permite combinarea metodelor interactive, ludice și creative, stimulând implicarea activă a elevilor. Interdisciplinaritatea este esențială pentru literatura populară, implicând muzică, artă, istorie, geografie și folclor local. Evaluarea se realizează continuu, prin observarea implicării elevilor, feedback reciproc și prezentări creative.

Implementarea praxiologică a activităților netradiționale în cadrul unităților de învățământ preuniversitar relevă necesitatea structurării unui design curricular flexibil. Trecerea de la simpla expunere didactică la activități de tip atelier (lectură, scriere creativă, dezbatere ritualică) presupune parcurgerea unor secvențe operaționale riguroase, unde profesorul își abandonează funcția de transmițător ex-cathedra și își asumă rolul de facilitator gnoseologic.

În contextul lecțiilor dedicate literaturii populare, valorificarea unei metode didactice se sprijină adesea pe alte metode sau procedee complementare, care permit atingerea obiectivelor stabilite. Corelarea metodelor depinde de tipul lecției netradiționale – fie din perspectiva scopului acesteia (predare, consolidare, evaluare), fie din perspectiva metodei dominante utilizate (de exemplu, lecție bazată pe studiu de caz privind colindele locale, lecție-ecranizare a obiceiurilor de nuntă etc.). După cum subliniază **Gaston Mialaret**, orice metodă pedagogică rezultă din interacțiunea mai multor factori, ceea ce face din educație o artă: „arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie” (G. Mialaret, 1981). Astfel, rolul metodelor în cadrul lecțiilor de literatură populară este de a structura și modela situațiile de învățare, pentru ca elevii să fie activ implicați, să participe creativ și să interacționeze cu textul popular, cu contextul cultural și cu colegii. Instrumentele de cunoaștere a elevilor și criteriile de evaluare urmăresc să răspundă întrebărilor: „*Cum se raportează elevul la scopul educației literar-artistice prin folclor?” și „Care este impactul Modelului pedagogic asupra formării competențelor literar-lectorale și comunicative?”*. Finalitatea procesului educațional se reflectă în achizițiile elevilor, iar competențele dobândite rămân obiectul principal al evaluării. Acestea, desemnate prin verbe precum „a ști să faci”, „a fi în stare de”, „a putea să…”, „a fi capabil să…”, evidențiază nivelul elevului ca cititor conștient al folclorului, cunoscător al limbii și al formelor populare de exprimare, precum și ca participant activ în actele de comunicare.

Vl. Pâslaru propune un model de evaluare a cunoștințelor, competențelor și atitudinilor literar-lectorale, care include următoarele componente: „domeniul evaluat” (comunicativ, literar, evaluarea lucrărilor scrise), „criterii de evaluare”, adaptate la domeniul evaluat, și „nota, calificativul, judecata de valoare” (V. Pâslaru, 2006). Deoarece competențele dobândite se manifestă adesea indirect, prin participarea la diverse activități comunicative și literare axate pe conținuturi folclorice, pentru evaluarea lor au fost utilizați următorii parametri: **operaționalizare, amploare, trăinicie și extrapolare**.

Criterii de evaluare adaptate literaturii populare

a) Domeniul comunicativ:

- ✓ Ascultarea și înțelegerea mesajului transmis prin colinde, balade și alte texte populare;
- ✓ Formularea clară, coerentă a mesajului transmis oral sau în scris;
- ✓ Utilizarea corectă a limbii literare în comunicarea orală și scrisă, adaptată specificului popular;

- ✓ Nuanțarea lexicală, gramaticală și stilistică a comunicării, respectând caracterul tradițional al textelor.

b) Domeniul literar:

- ✓ Capacitatea de a adapta competențele de lectură la caracteristicile textelor populare;
- ✓ Capacitatea de a realiza diferite tipuri de lectură (informativă, comprehensivă, exploratorie, comentată) aplicate poeziilor, colindelor și obiceiurilor;
- ✓ Capacitatea de decodare a mesajului operei prin identificarea limbajului poetic popular, a structurii, temelor și motivelor, precum și a tipologiei personajelor tradiționale;
- ✓ Capacitatea de a evalua critic valoarea estetică și culturală a textelor populare și de a realiza inserții personale în cadrul lor;
- ✓ Capacitatea de a identifica propriile reacții și stări generate de lectură;
- ✓ Capacitatea de a formula interpretarea propriei viziuni asupra problemelor și temelor abordate în folclor.
- ✓ În cadrul lecțiilor incluse în experimentul de formare, judecata de valoare a fost considerată forma prioritară de apreciere a activităților elevilor, completată, după caz, de note pentru lucrările scrise sau alte evaluări formale.

În concluzie, modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice prin valorificarea lecțiilor dedicate literaturii populare se fundamentează pe teorii și principii conforme cu legile artei, cu specificul literaturii populare și cu cerințele formării cititorului și vorbitorului cultivat. Metodologia propusă se structurează pe coordonatele: hermeneutică literară și comunicativă, dezvoltarea imaginației, stimularea gândirii creative, asociative, laterale și critice, precum și pe implicarea elevilor în activități ludice, interactive și de creație, centrate pe învățarea, receptarea și comunicarea textelor populare - poezii populare, colinde, obiceiuri și tradiții locale.

Validarea experimentală a demonstrat o creștere semnificativă a indicilor de receptare critică și de creativitate în rândul colectivelor de elevi expuși modelului integrat. Prin interacțiunea directă cu formele vii ale folclorului zonal (orații de nuntă, lirică de dragoste), subiecții educaționali au internalizat structurile lingvistice și metaforice nu ca pe niște șabloane arhaice, ci ca pe instrumente de codificare și descifrare a realității socio-culturale contemporane. Astfel, unitatea dintre educația literar-artistică și valorificarea tezaurului folcloric local devine un pilon de rezistență în conservarea identității naționale și în optimizarea competențelor transversale ale elevilor.

BIBLIOGRAPHY:

1. BÎRLEA, Ovidiu (1969). Metodologia cercetării folclorului. București: Editura pentru Literatură.
2. BRUNER, Jerome (2004). Actele semnificației. Traducere de M. C. Călinescu. București: Editura Trei.
3. CHELCEA, Septimiu (2007). Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative. București: Editura Economică.
4. COȘERIU, Eugeniu (1997). Singurul Coșeriu. Interviuri și reflecții, coord. de Nicolae Saramandu. București: Editura Academiei Române.
5. CRISTEA, Sorin (2017). Fundamentele pedagogiei. București: Editura Polirom.
6. CUCOȘ, Constantin (2014). Pedagogie. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
7. ELIADE, Mircea (1992). Sacrul și profanul. București: Editura Humanitas.
8. FOCHI, Adrian (1985). Cântecul liric popular românesc. București: Editura Minerva.
9. HOBJILĂ, Angelica (2012). Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar. Iași: Editura Institutul European.
10. HUIZINGA, Johan (2003). Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. Iași: Editura Humanitas.
11. IONESCU, Miron (2003). Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
12. KRESS, Gunther (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.
13. MARINO, Adrian (1973). Dicționar de idei literare. Vol. I. București: Editura Eminescu.
14. MIALARET, Gaston (1981). *Introducere în pedagogie*. Traducere de I. Ștefănescu și G. Pâslaru. București: Editura Didactică și Pedagogică.
15. NEACȘU, Ioan (2010). Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Editura Polirom.
16. PAICU, Dorina (2020). Lirica populară bucovineană – subzona Dornelor, Poiana Stampei. Suceava: Editura Lidana.
17. PAMFIL, Alina (2003). Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45.
18. PÂSLARU, Vlad (2001). Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Editura Museum.
19. PÂSLARU, Vlad (2006). Principiile educației literar-artistice. Chișinău: Editura Știința.
20. PAVELESCU, Gheorghe (1983). Cercetări folclorice și etnografice. București: Editura Minerva.
21. RICOEUR, Paul (1999). Despre interpretare. Eseu asupra lui Freud. Traducere de R. Toma. București: Editura Trei.
22. ROSENBLATT, Louise M. (1994). The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work. Southern Illinois University Press.
23. ȘCHIOPU, Constantin (2009). Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Chișinău: Liceum.
24. ȘCHIOPU, Constantin (2015). Didactica limbii și literaturii române. Chișinău: Editura Print-Caro.
25. VÎGOTSKI, Lev S. (1971). Psihologia artei. Traducere de J. Ianoși. București: Editura Univers.

FIELD RESEARCH AS A DIDACTIC LABORATORY: A PEDAGOGICAL MODEL FOR VALORIZING FOLK LITERATURE IN THE DORNA REGION

Dorina Paicu
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

***Abstract**: This article analyzes the symbiotic relationship between literary folklore and school pedagogy, proposing an active-participatory paradigm in which the student shifts from being a passive recipient to a field researcher and collector. Having the ethno-folklore theories of Gh. Pavelescu as its methodological foundation, this study investigates the dynamics of popular lyric texts and ceremonial poetry in the DORNA subzone (Bucovina). The research findings highlight that placing students in the role of active participants in the folkloric act not only facilitates the assimilation of literary theory concepts, but also contributes fundamentally to the development of emotional intelligence, critical thinking, and the consolidation of the younger generation's cultural identity within the context of contemporary society.*

***Keywords*:** *school pedagogy; folklore collection; lyric poetry; wedding ceremony; Bucovina; cultural identity.*

1. Introducere

Într-o epocă a digitalizării accelerate și a globalizării culturale, receptarea literaturii populare de către tânăra generație se confruntă cu provocări inedite, dar și cu reconfigurări profunde. Pentru tinerii de astăzi, ancorați în dinamismul tehnologic și în tipare de comunicare instantanee, universul folcloric poate părea, la o primă vedere, un teritoriu îndepărtat, o „arhivă" a trecutului mai degrabă inertă decât un organism viu. Adesea, contactul lor cu tradiția se rezumă la paginile rigide ale manualelor școlare, fapt ce conduce la o asimilare pur teoretică, superficială și de scurtă durată a conceptelor. Cu toate acestea, dincolo de ecrane și de uniformizarea culturală contemporană, tinerii manifestă o nevoie latentă de identitate, de autenticitate și de conectare emoțională, valori pe care literatura populară le deține din belșug, dar care trebuie decodificate printr-un limbaj adaptat sensibilității lor actuale.

Între folclor și pedagogia școlară a existat întotdeauna o legătură organică. Acest aspect a fost sesizat constant de specialiști, care au relevat valențele educative ale creației folclorice și rolul fundamental al acesteia, de-a lungul veacurilor, în formarea personalității copilului, privit ca moștenitor legitim al valorilor perene din tezaurul popular românesc.

Deși aspecte ale literaturii populare sunt incluse în curriculumul aferent disciplinei *Limbă și literatură română*, în cadrul unor cursuri opționale de folclor sau în activitățile specifice educației nonformale, realitatea socioculturală actuală impune abordarea textului folcloric la un alt nivel, de profunzime. În acest sens, un rol proeminent le revine profesorului și elevului, care depășesc statutul de simpli receptori pasivi și devin culegători de folclor și actanți veritabili în procesul de repunere „în scenă" a actului artistic.

Gheorghe Pavelescu (1983) considera că, dintre metodele auxiliare utilizate pentru asimilarea conceptelor de teorie literară grefate pe literatura populară, cea mai importantă este culegerea de materiale folclorice de către elevi. Necesitatea și legitimitatea acestei metode derivă din principiul fundamental al teoriei cunoașterii: conexiunea strânsă dintre teorie și practică. Studiul creației populare exclusiv pe baza textelor din manuale oferă elevilor o înțelegere teoretică superficială și efemeră. Un astfel de demers este similar cu studierea chimiei sau a fizicii în absența unui laborator ori cu învățarea științelor naturii fără acces la colecții sau specimene vii.

Realitatea socială funcționează ca un laborator deschis în care literatura populară este păstrată, dar și re-creată continuu. Numai prin culegerea informațiilor direct din gura interpreților și cântăreților populari și prin clasificarea ulterioară a materialelor pe baza cunoștințelor acumulate în timpul lecțiilor – structurate pe genuri și specii – în portofoliul fiecărui elev sau al școlii, se poate evalua în mod practic și obiectiv gradul de asimilare a acestor competențe (Bîrlea, 1969).

Prin acțiunea de culegere a literaturii populare cu ajutorul elevilor, demersul nostru experimental a urmărit o triplă finalitate:

Pe plan instructiv: însușirea de către elevi, într-un mod cât mai complet și mai precis, a noțiunilor de teorie literară specifice creației populare și valorificarea acestor achiziții conceptuale prin intermediul practicii de teren.

Pe plan educativ: cultivarea atașamentului afectiv și a respectului elevilor față de creațiile poporului în general și față de cele locale în special, revitalizând concomitent, în rândul membrilor comunității mature, interesul și aprecierea pentru propriul patrimoniu cultural.

Pe plan folcloristic: culegerea celor mai valoroase creații din folclorul local (vechi și nou), stabilirea indicilor de frecvență ai unor motive de circulație generală și identificarea celor mai importanți creatori populari sau depozitari vii de folclor din regiune.

Un text folcloric nu conține în sine, de cele mai multe ori, suficiente mărci formale care să îl fixeze definitiv într-un anume gen sau într-o anumită specie. Determinantă pentru încadrarea sa taxonomică este funcția pe care o împlinește într-un context sociocultural dat. Textul literar popular propriu-zis se caracterizează prin plurivalență și plurifuncționalitate. Studiul dinamicii genurilor și speciilor folclorice, precum și al genezei acestora, a relevat existența unui mecanism intern care generează un act de selecție asupra setului de modele motivice existente în fondul pasiv al comunității. Selecția se operează în scopul satisfacerii modelului existențial al comunității folclorice – model care acoperă, în plan abstract, toate coordonatele cotidianului, fiind structurat ca un sistem deschis și perfectibil. În acest sens se manifestă fenomenele de selectare, asimilare și adaptare a textului. În fapt, asistăm la existența unui inventar global de texte și forme stabile, polifuncționale, puse în slujba modelului comunitar.

Cercetarea contemporană, indiferent de nivelul la care este realizată (în cazul de față, circumscrisă unui scop didactic, cu implicarea directă a elevilor), se confruntă cu procese active de transfer de funcție, adaptare, asimilare și desacralizare; aceste fenomene sunt generate de mutațiile structurale profunde din societatea actuală.

Variabilele luate în considerare în această cercetare au fost:

1. **Textul liric popular**
2. **Poezia ceremonială (obiceiul de nuntă)**

Multe genuri și specii folclorice, cu preponderență cele rituale sau cele care necesită o desfășurare amplă în timp și un auditoriu avizat, sunt tot mai puțin colportate în comunitatea contemporană. În schimb, textul liric prezintă o pondere tot mai accentuată în sistemul cultural tradițional și contemporan, cântecul liric impunându-se ca specia cea mai vitală în prezent (Fochi, 1985). Preluarea sa în cotidian nu reclamă condiții deosebite și nicio supraspecializare a interpretului. În același timp, mecanismul psihologic și estetic ce guvernează textul liric cântat îi permite creatorului-interpret să exprime o gamă extrem de variată de trăiri afective care, în societatea contemporană dinamică, solicită intens personalitatea individului.

Creațiile populare lirice ale comunității reflectă în mod direct viața și concepția despre existență a omului din această parte a Bucovinei. Acestea transmit mesaje istorice, culturale și estetice codificate într-un limbaj artistic ce necesită a fi recepționat, decodificat, înțeles și evaluat corect în mediul școlar. În acest sens, codul cel mai accesibil și mai inteligibil este cel al verbului poetizat. Din acest considerent, s-a impus necesitatea analizării unor aspecte din lirica populară identificată la Poiana Stampei (subzona Dornelor) care, prin structura și modalitățile sale de exprimare, facilitează cunoașterea profundă a înaintașilor ca producători de valori artistice, relevând etica, sensibilitatea și viziunea lor filosofică (Paicu, 2020).

Producțiile folclorice literare, muzicale și coregrafice din Bucovina se remarcă prin caracterul lor pregnant sincretic. Spre exemplu, basmele, legendele, descântecele și anumite segmente declamate ale ceremonialelor de nuntă și înmormântare, precum și ale teatrului popular, deși nu sunt întotdeauna însoțite de suport muzical și coregrafic, se caracterizează printr-o bogăție excepțională a conținutului ideatic și a formelor de exprimare. Această trăsătură prezintă aici aspecte particulare, rezultate din profunzimea trăirii evenimentelor existențiale și din conservarea fidelă a unor datini arhaice. Se observă o forță expresivă deosebită, manifestată prin utilizarea unui limbaj poetic rafinat, vizibil atât la nivel stilistic, cât și în structura compozițională a fiecărei producții (cântec, orație, strigătură).

Lirica acestei zone este eminamente reflexivă, interiorizată, calmă și predispusă stărilor de reverie și filosofare. Această caracteristică a folclorului bucovinean se traduce printr-o intensă reflectare a evenimentelor vieții printr-un limbaj plin de rafinament și subtilitate. Acest fenomen are un dublu efect: pe de o parte, exprimă o anumită concepție despre lume, iar pe de altă parte, dezvăluie modul de viață al oamenilor din regiune, respectiv modalitatea în care aceștia se integrează în univers (Paicu, 2020).

Credințele, datinile și obiceiurile se integrează în rândul elementelor cu valoare axiomatică ale culturii spirituale, definind particularitățile etnice ale poporului. De asemenea, ele imprimă colectivității norme de conduită socială și familială. Obiceiurile de nuntă joacă un rol major în educația tinerilor, facilitând transmiterea valorilor culturale de la o generație la alta. Participarea activă la aceste rituri le oferă elevilor ocazia de a asimila concepte legate de importanța comunității, a familiei și a responsabilității. În esență, obiceiurile de nuntă nu constituie doar simple manifestări tradiționale spectaculoase, ci veritabile instrumente educaționale care contribuie la formarea caracterului și a identității tinerilor.

Mihai Beniuc (1964), în prefața volumului *Nunta la români*, considera că dimensiunea festivă a nunții reprezintă o manifestare etnografică și artistică de o exuberanță dionisiacă, un omagiu adus vieții și valorilor morale esențiale pentru o existență armonioasă. În comunitățile montane, acest ansamblu de obiceiuri, împreună cu categoriile literare folclorice aferente, creează o unitate coerentă și profund umană. Ceremonialul din Poiana Stampei conține texte de o profunzime remarcabilă, ancorate într-o înțelepciune ancestrală, utilizând genuri și specii de o mare varietate artistică.

1. Tipologia textului liric popular: structură și mesaj

Textul liric popular reflectă trăirile, credințele și viziunea asupra lumii prin intermediul unei forme poetice accesibile și memorabile. Caracterizat printr-un limbaj aparent simplu, dar saturat de imagistică simbolică, el cuprinde forme diverse (doina, cântecul propriu-zis, colindul). Studiul acestuia în școală oferă o fereastră spre lumea interioară a înaintașilor, interfațând arta cu viața cotidiană.

Condițiile socio-istorice contemporane au determinat apariția unor producții folclorice grefate pe tipare arhaice, dar care utilizează mijloace de exprimare adaptate sensibilității actuale. Spre exemplu, într-un text cules la Poiana Stampei, se glorifică identitatea locală și mândria apartenenței la spațiul natal: *„Frunzuliță ca sulfina / Noi suntem din Bucovina…”*

Un alt text fixează reperele existențiale prin raportare la natura montană, urmărind succesiunea anotimpurilor: *„Floare albă de pe coastă / Frumoasă-i Poiana noastră…”*

Invitația din secvența finală certifică ospitalitatea și dorința de promovare a valorilor comunitare: *„Tare îi mândru la noi / Haidați, oameni buni, şi voi, / Toate mesele-s întinse, / Toate porțile-s deschise…”* (Paicu, 2018).

Structura compozițională a acestor texte denotă o coerență discursivă atent elaborată. Textul se închide rotund, lăsând totodată o deschidere spre dialogul cu vizitatorul extern.

În mod corelativ, cântecele care redau tema izolării și a însingurării prezintă un filon emoțional profund. Dialogul imaginar cu pasărea singuratică induce un sentiment de solidaritate simbolică: *„Tot mă-ntreabă cucuțu / De ce n-am glas ca dânsu?...”*

Amărăciunea determinată de absența șansei în viață (ghinionul ontologic) este transpusă prin metafora florii rare: *„Frunză verde ca bobu, / Mândră floare-i norocu, / Nu să face-n tot locu, / Nici n-o are tot omu-…”*

Această stare își găsește adesea explicația mitică în blestemul matern, motiv recurent care marchează destinul individului. Comparația cu elementul vegetal sugerează efemeritatea condiției umane: *„Foaie verde şi una, / Rău m-a blestemat maica, / Să mă legăn ca frunza,…”*

Un nucleu tematic fundamental îl reprezintă cântecul de dragoste. Dorul este asumat ca un construct definitoriu pentru spiritualitatea românească, absența lui fiind percepută ca o privațiune: *„Cine n-are dor pe vale / Nu ştie luna când răsare, / Nici noaptea cât e de mare…”*

Iubirea este configurată sub specia unei „boli” universale, incontrolabile și lipsite de remedii exterioare, vindecabilă exclusiv prin reciprocitate: *„Foaie verde de spanac / Toată boala are-un leac... / De te duci la ghicitoare / Leac de dragoste nu are, / Numa cine te iubește, / Îți dă și te lecuiește... / Dragostea-i înșelătoare / Și vine la fiecare…”*

Discursul erotic excelează prin delicatețea versurilor în miniaturile adresate ființei iubite, unde sentimentele sunt ierarhizate calitativ: *„Măi bădiță, bădișor / Nu-mi trimite-atâta dor, / Și pe stele, și pe nor, / Și pe omul călător, / Trimite-mi mai puțintel / Și vino și tu cu el.”*

În realizarea portretelor celor doi îndrăgostiți, se remarcă primatul calităților morale în fața celor strict fizice: *„Curge apa printre munți / M-o cerut la mama mulți, / Dar tu știi, bădiță bine / Că eu te-am ales pe tine / Nici urât, da nici frumos / Numa tare drăgăstos…”*

Relația de cuplu este însă supusă presiunii venite din partea comunității („gura lumii”), fapt ce generează sentimente de alienare sau frustrare: *„Toată dragostea-i frumoasă / Și dulceața păcătoasă, / Că m-am săturat de lume, / De ce face și ce spune…”*

Erorile afective generate de lipsa de experiență și riscul pierderii ființei dragi sunt evocate cu o sensibilitate aparte: *„Foaie verde mărăcine / Am avut un pui pe lume / Și n-am știut cum se ține / A știut alta mai bine, / L-a luat de lângă mine.”*

Tensiunea dramatică culminează în structuri dialogate în care se invocă distanțele geografice sau spirituale: *„– Bădiță, nu ți-așa dor / De vii sara așa rar? / – Ba mi-i dor, mândruță, tare, / Da nu pot trece apa mare…”*

Abandonul sentimental determină trecerea de la discursul liric la cel vindicativ, dorul îmbrăcând forma blestemului de dragoste: *„Fir-ai tu să fii de bade, / Pământul să nu te rabde, / M-ai învăţat a iubi / Şi-amu mă laşi a dori…”*

Perioada premergătoare căsătoriei este marcată în plan comunitar prin intermediul cântecelor satirice. Bucovinenii posedă un ascuțit simț al umorului, utilizat ca un veritabil cod etic prin care colectivitatea amendează lenea, vanitatea sau lipsa deprinderilor casnice: *„De-nsurat m-aș însura / Nici urâtă nu mi-aș lua, / Nici frumoasă, nici urâtă / Numai să fie plăcută, / Și la ochi, și la sprâncene / La toate faptele mele.”*

Replica feminină autodenunță ironic imaturitatea în fața noilor responsabilități gospodărești: *„Mărita-m-aș, mărita / Pită nu știu frământa…”*, fapt penalizat prompt de instanța critică a satului: *„Astă fată se mărită / Și nu știe a face pită / C-o facut asară opt / Și niciuna nu s-o copt…”* ori *„Du-te, acasă, tu, făloasă / Și te lă, te fă frumoasă, / Nu știi țese, nu știi coase...”*

Realismul bucovinean se manifestă inclusiv în gestionarea rupturilor sentimentale, privite cu o detașare autoironică: *„Bădiță de pe pârău, / Ce pui cușma-n gardul meu / Ori gândești că-mi pare rău? / Ba mie îmi pare bine, / C-am scăpat, bade, de tine, / De tine, de casa ta / Și de gura mâneta…”*

O subcategorie distinctă o reprezintă textele ce marchează desprinderea de starea de libertate a tinereții (intrarea în maturitate), unde durerea fetei este asociată simbolic cu părăsirea spațiului protector al grădinii de flori: *„Frunză verde de gutui, / Mândră grădină gătii, / Rămâneți frați și surori / Să pliviți și-a mele flori...”*

Ultima categorie lirică este reprezentată de cântecele de reflecție asupra vieții și a lumii, ce sintetizează o filozofie existențială luminoasă și înțeleaptă. Omul înțelege integrarea sa în ritmurile cosmice, viața și moartea fiind privite ca o curgere ciclică, metaforizată prin zborul păsării sau dinamica apelor: *„Cucule, pană surie, / Cântă-mi, dragă, și tu mie, / Că la vară cine știe... / Poate trăiesc, poate mor, / Omul e vis călător...”*

Această viziune integratoare culminează în imagini poetice de o profundă valoare ontologică: *„Lume, lume și iar lume / Cine ți-o zis ție lume / Nu ți l-o știut a pune; / Să-ți fi pus numele floare, / Că ești tare trecătoare / Și-așa ești cu oamenii, / Ca apa cu valurile, / Ca apa cu malurile…”*

Transpunerea didactică a acestui conținut folcloric relevă o imagistică de o bogăție excepțională. Utilizarea metaforei extinse deschide perspectivele unui univers poetic dens, în care realitatea este transfigurată prin sublimare artistică.

Valențe educative și impact pedagogic:

Studiul textului liric popular în cadrul unui model participativ are un impact formativ multidimensional:

- ✓ dezvoltarea abilităților de exprimare și a gândirii critice: prin analizarea structurilor metaforice complexe, elevii învață să își articuleze nuanțat gândurile, să decodeze semnificații ascunse și să își dezvolte competențele analitice și interpretative (Pamfil, 2003);
- ✓ consolidarea identității culturale și a inteligenței emoționale: conectarea la teme universale (iubire, destin, dor) facilitează autoobservarea, dezvoltă empatia și stimulează sentimentul de apartenență conștientă la un spațiu spiritual definit;
- ✓ stimularea creativității și a muncii în echipă: activitățile practice de documentare și culegere pe teren promovează dialogul intergenerațional, colaborarea în grup și inspiră elevii în generarea propriilor producții literar-artistice.

2. Poezia ceremonială: structura ritului în obiceiul de nuntă

Obiceiurile de nuntă reprezintă piloni de rezistență ai culturii colective, marcând ritul de trecere de la starea de celibat la cea de adult integrat familial. Ele reflectă nu doar codurile sociale, ci și conexiunea mitologică a omului cu divinitatea și natura (Cuceu, 2002). În cadrul cercetării aplicate realizate alături de elevi, atenția s-a concentrat pe segmentele spectaculare și literare ale nunții propriu-zise: *Busuiocul, Iertăciunea, Jocul balțului, Jocul cămășii, Legatul socrilor și al nașilor, Schimbarea florilor*.

Poezia orației debutează simbolic cu secvența „luatului miresei", prilej cu care se expune conflictul dramatic dintre tabăra mirelui și cea a miresei. Cele două grupuri adverse se confruntă prin replici satirice savuroase, menite să stârnească hazul asistenței. Ulterior, alaiul nupțial este configurat în dimensiuni fabuloase, specifice epicii eroice sau vânătorii rituale, descris în culori vii: *„Mândre haine a-mbrăcat, / Pe cal negru-a-ncălicat, / Mândră oaste-a rădicat: / Tot boieri bătrâni / Şi feciori tineri..."*

De la această atmosferă mitizată se trece la derularea tratativelor pline de umor. Mireasa este comparată cu o „căprioară sprintenă" sau cu o „floare rară" ce urmează a fi dislocată din grădina natală pentru a fi replantată în curtea mirelui-vânător: *„O fi o căprioară, / Ori poate de zânișoară? / Unii au zis, că-i floare aleasă / Să fie de azi mireasă / Cu-mpăratul la o masă."*

Această dinamică simbolică marchează ruptura definitivă de spațiul matern: *„Mirele nostru vestit / Azi prin mine v-a poftit / Să faceți o cale / Şi-o urare / Până la curtea dumisale."* (Paicu, 2018).

Un moment de un sincretism aparte îl reprezintă secvența de după așezarea la masă, când, pe un fundal muzical specific, nuntașii se prind în horă și se recită textul „Busuiocului". Rolul declamator îi revine vornicului (sau lehăului), care împrumută simbolic vocea mirelui. În această ipostază, discursul poetic invocă divinitatea, însă plasează actul căsătoriei sub semnul unei ironii amare, fiind conceput ca un pas ireversibil, o „capcană" asumată din dragoste, în care libertatea tinereții este cedată în favoarea noilor constrângeri și responsabilități: *„Şi-am zis verde busuioc, / Să dea Dumnezeu noroc, / Alelui și slavă ție, / Mila Ta, Doamne, să fie (...). / Nimeni-n lume nu se-nșală / Ca feciorul când se-nsoară / Că-și mai ia pe cap o boală... / Când îi colea la vreo joi / Duce-ar amaru-napoi, / Duce-l-ar, dar nu se poate / Că-i jurat până la moarte... / Cununia-i legătură / Ce nu se desface-n gură, / Ci-i pecete pe viață / Pusă pe-a timpului față."; „Cununia-i pân' la moarte. / Să trăiți cu sănătate."*

Urarea specială adresată ulterior exclusiv miresei se individualizează printr-o puternică încărcătură emoțională, fundamentată pe corelația analogică stabilită cu cele mai reprezentative și sacre simboluri din patrimoniul material și spiritual al zonei Dornelor.

Busuiocul este configurat în acest context ca o plantă cu evidente virtuți magice și apotropaice, în timp ce „strutul" (buchetul nupțial) cu care este comparată mireasa circumscrie atributele frumuseții, delicateții și ale emanației divine. În mentalul colectiv bucovinean, floarea de busuioc este nelipsită din ceremoniile liturgice, fiind așezată la loc de mare cinste în interiorul fiecărei gospodării creștine, în proximitatea imediată a icoanei Maicii Domnului. Mireasa, asimilată simbolic primăverii,

devine o personificare a regenerării și a elogiului adus menirii ontologice a cuplului; tinerețea și frumusețea sa, izomorfe cu atributele florale ale anotimpului reînvierii cosmice, prefigurează capacitatea de a genera viață: *„Să trăieşti, cinstită mireasă, / Toată viaţa cu dulceaţă, / Ca un struţ de busuioc / Cu bucurie şi noroc, / Ca primăvara cea încântătoare / Cu flori mândre, mirositoare."*

Sacralitatea care impregnează întregul discurs augural (de urare) investește mireasa cu o autoritate spirituală legitimată prin invocarea sfinților din panteonul ortodoxiei, menită să plaseze existența noii familii sub auspiciile binecuvântării divine. Maestrul de ceremonii evidențiază astfel rolul central al femeii în structura cuplului, ca vector al calmului, blândeții și înțelepciunii. Semnul crucii, ca emblemă a protecției absolute în fața alterității malefice, și prezența soteriologică a lui Iisus Hristos transferă dimensiunea profană a evenimentului în sfera sacrului: *„Să te bucuri (...) / Ca sfinţii Constantin şi Elena / Când au aflat Sfânta Cruce / A Domnului nostru Iisus Hristos / Ce ni-i la toţi creştinii de folos."*

Pentru a-și valida în mod ritualic hărnicia, dexteritatea și statutul de viitoare gospodină, mireasa îi oferă mirelui un dar vestimentar cu valoare de unicat: o cămașă realizată manual, ce reclamă o ingeniozitate estetică și o tehnică ornamentală de excepție. Indirect, textul folcloric pune în lumină și calitățile fizice și morale ale mirelui, a cărui statură deosebită justifică efortul laborios de procurare a unor materiale pe măsură. Narativul orației consemnează itinerarul inițiatic al tinerei către centre urbane renumite (Cernăuți) sau către spații exotice, transfrontaliere (Țarigrad / Constantinopol), un parcurs marcat de peripeții și sacrificii financiare majore pentru achiziționarea țesăturilor prețioase: *„Cinstita mireasă / Îndată la drum a pornit (...) / La târgul cu multe curți, / Negoațe scumpe să găsească / Cu-a dumitale față să se potrivească."*

Secvența textuală manifestă valențe ludice și umoristice pronunțate, înfățișând într-o manieră picantă, dominată de ironie și spirit de aventură, încercările la care este supusă suita nupțială pe drumul de întoarcere de la Țarigrad. După ce mireasa investește resurse substanțiale, flăcăii din escortă pierd accidental podoabele în apele Dunării, moment urmat de o operațiune spectaculoasă de recuperare și recondiționare: *„Pe Dunăre am pornit / Cum eram chefuiți, ne-am alunecat / Și podelele corabiei s-au spart, / Și podoabele cumpărate / În apă le-am scăpat. / În Dunăre ne-am băgat / Și ce-am putut am apucat."*

Mirele este avertizat retoric asupra caracterului excepțional al veșmântului, investit simbolic cu proprietăți magice prin analogie cu plantele de leac sau de descântec. Acest act semnifică „legarea" simbolică a viitorului șef de familie de spațiul domestic, prin intermediul fidelității, al iubirii și al sacrificiului asumat de parteneră: *„Ai o cămașă frumoasă / Ca să te ții de casă."* Ritualul se finalizează în mod sincretic: vornicul (lehăul) închină plosca tradițională, mirele consumă băutura ceremonială și primește darul, marcând astfel apogeul momentului cunoscut în structura nunții sub denumirea de „jocul cămășii".

Unul dintre pilonii dramatici și emoționali ai întregului ceremonial este reprezentat de „iertăciune". În cadrul acestui secvențe, tinerii miri, îngenuncheați pe un „plocuț" (covor din lână țesut manual, integrat în zestrea miresei), își iau rămas-bun de la părinți și solicită binecuvântarea acestora pentru noul statut ontologic. Textul se distinge printr-o densitate tematică, simbolică și filosofică remarcabilă, vehiculând concepte extrase dintr-o înțelepciune seculară transmisă pe cale orală. Din punct de vedere compozițional, oratia iertăciunii se structurează în trei secvențe macro-textuale distincte:

- ✓ formulele introductive: expunerea noii conjuncturi existențiale și anunțarea oficială a constituirii noului nucleu familial;
- ✓ argumentarea cererii: o incursiune de factură mitico-religioasă în istoria sacră a umanității, ce rememorează Geneza (Cosmogonia creștină), crearea primilor oameni (Adam și Eva) de către Divinitate și instituirea arhetipală a tainei căsătoriei;
- ✓ solicitarea propriu-zisă a iertării: obținerea binecuvântării parentale indispensabile edificării noului cămin.

Prima secvență se construiește pe tiparul retoric al unei veritabile *captatio benevolentiae*, vornicul adresându-se solemn părinților pentru a sublinia gravitatea și ireversibilitatea pragului existențial trecut de copii: *„Și dvs., dragi părinți / Care de la Dumnezeu Sfântul sunteți rânduiți / Bine seamă să*

luați / Și cuvântul din urmă să-l ascultați, / Căci acestor fii ai dumneavoastră / Le-a venit vremea să se despartă / De mamă, de tată / Și să meargă la a lor casă."

Justificarea acestei rupturi este raportată la o ordine cosmică și divină prestabilită. Maestrul de ceremonii reiterează etapele Facerii lumii, realizând o impresionantă sinteză ritualică în care elementele dogmatice creștine se împletesc organic cu reprezentările antropomorfe și cu datele realității imediate: *„Că numai Dumnezeu e cel negreșit / Care toate-n lume le-a orânduit: / Luni a făcut lumina / Numai cu mâna, / Marți a făcut pământul / Numai cu cuvântul."*

Episodul antropogonic (crearea lui Adam și a Evei după chipul și asemănarea divină) este valorificat didactic pentru a sensibiliza auditoriul și pentru a reactiva conștiința apartenenței comunității la un set de valori spirituale absolute. În faza ultimă a iertăciunii, vornicul solicită clemența și sprijinul moral al părinților, apelând la propria lor memorie afectivă (perioada în care aceștia au fost, la rândul lor, miri), fixând axioma conform căreia *„binecuvântările părinților întăresc temeliile caselor copiilor"*.

Spre deosebire de cântecele de despărțire (unde domină componenta lirică), în structura orației de iertăciune elementul predominant este cel dramatic (Cuceu, 2002). În economia ceremonialului de trecere, iertăciunile marchează finalul primei faze: cea a separării/despărțirii. Mireasa se desprinde simbolic de grupul de proveniență pentru a intra, prin intermediul unor acte subsecvente (cum sunt dezbălțatul, jocul balțului și schimbatul florilor – realizat adesea cu participarea unor tineri logodiți), în noua structură familială.

În mod simultan, vornicul rostește o serie de închinăciuni destinate socrilor, o alta adresată tinerilor căsătoriți și formula augurală finală adresată întregii colectivități. În arealul etnografic al Bucovinei, deși logistica ceremoniei este asumată de mire, vornicul (lehăul) exercită rolul de mediator cultural, utilizând orația ca instrument de coeziune socială, capabil să reunească grupul sub semnul armoniei, păcii spirituale și al ethosului comunitar.

Coordonate metodologice de valorificare didactică a textului ceremonial

Introducerea textelor specifice obiceiurilor de nuntă în actul educațional școlar deschide punți interdisciplinare complexe. Din perspectivă pedagogică, valorificarea acestor producții de către binomul profesor-elev (în ipostaza de culegători de teren) poate fi sistematizată pe următoarele coordonate operaționale:

- Analiza cultural-antropologică: investigarea contextului funcțional în care evoluează obiceiul. Elevii sunt ghidați să identifice simbolurile grefate pe diversele etape ale nunții și să înțeleagă modul în care acestea reflectă sistemul de valori și credințe al microcomunității din Țara Dornelor.
- Abordarea diacronică (studiul istoric): reconstituirea originilor și evoluției în timp a riturilor nupțiale. Elevii analizează interferențele istorice și mutațiile structurale care au modelat practicile contemporane, observând dinamica dintre fondul tradițional pasiv și cel activ.
- Investigația lingvistică și stilistică: analiza idiomului local, a lexicului regional și a structurilor tropologice (metafore, alegorii, formule stereotipe) specifice orațiilor. Acest demers relevă nuanțe de ordin semantic și conotații identitare deosebit de utile în dezvoltarea competențelor de literație.
- Studiul interacțiunii sociale (dimensiunea sociologică): observarea directă a rețelelor de solidaritate și a dinamicii comunitare în timpul performării ritualului. Elevii conștientizează rolul de liant social pe care folclorul îl exercită în momentele de criză existențială sau de sărbătoare.
- Învățarea experiențială (participarea activă și reflecția personală): implicarea directă a elevilor în acțiuni de documentare, înregistrare și transpunere scenică a obiceiului. Acest tip de participare activă stimulează empatia intergenerațională, gândirea critică și internalizarea valorilor morale fundamentale (respectul, angajamentul, responsabilitatea familială și socială).

De fapt, integrarea acestor materiale în curriculumul școlar sau în activitățile de tip nonformal nu asigură doar stocarea muzeală sau conservarea mecanică a tradițiilor, ci transformă folclorul într-un

instrument activ de configurare a identității culturale a tinerilor. Dialogul intergenerațional astfel generat oferă științelor educației date concrete privind adaptarea patrimoniului imaterial la exigențele societății contemporane (Pavelescu, 1983; Pamfil, 2003).

Cercetarea aplicată asupra literaturii populare și a poeziei ceremoniale din subzona etnografică a Țării Dornelor validează, din perspectivă praxiologică, paradigma teoretică a lui Gheorghe Pavelescu, conform căreia realitatea socială funcționează ca un autentic laborator didactic. Trecerea de la receptarea pasivă, strict livrescă, a textului folcloric, la culegerea directă de pe teren și transpunerea lui scenică reconfigurează substanțial binomul profesor-elev, transformându-i pe aceștia în cercetători activi și depozitari conștienți ai patrimoniului imaterial bucovinean.

Analiza structurală și tipologică a eșantioanelor culese relevă vitalitatea deosebită a textului liric popular în cotidianul contemporan. Prin reflexivitatea sa calmă, interiorizată și profund speculativă, lirica dornenilor oferă elevilor nu doar un eșantion de rafinament stilistic, ci și o veritabilă lecție de filosofie existențială, grefată pe teme universale precum dragostea, dorul, izolarea sau integrarea armonioasă a individului în ritmurile cosmice. În mod complementar, poezia ceremonială a nunții – structurată în jurul unor momente de o profundă încărcătură dramatică și sacră, precum *Busuiocul*, *Jocul cămășii* sau *Iertăciunea* – demonstrează rezistența uimitoare a unor tipare arhetipale în fața tendințelor actuale de desacralizare și modernizare accelerată a societății rurale.

Din perspectivă pedagogică, implementarea acestui model metodologic activ-participativ generează un impact formativ multidimensional, ale cărui valențe depășesc simpla asimilare a unor concepte de teorie literară. Dincolo de dezvoltarea abilităților de exprimare și a gândirii critice, implicarea directă a tinerilor în actul culegerii folclorului acționează ca un catalizator al inteligenței emoționale și al empatiei intergeneraționale. Elevul își interiorizează normele etice și de conduită morală ale comunității de proveniență, consolidându-și o identitate culturală robustă, capabilă să reziste uniformizării globalizante.

În concluzie, folclorul literar din Țara Dornelor nu trebuie privit ca un artefact muzeal rigid, ci ca un organism viu, dinamic și polifuncțional. Reintegrarea sa în școala contemporană prin intermediul cercetării de teren și al valorificării nonformale reprezintă o strategie didactică emergentă de maximă necesitate. Acest demers asigură nu doar conservarea corectă a memoriei ancestrale a înaintașilor, ci și transformarea acesteia într-un instrument educațional activ, capabil să structureze caractere și să cultive conștiințe identitare perene în rândul tinerilor de azi.

BIBLIOGRAPHY:

1. BENIUC, Mihai, „Prefață”, în Gh. Vrabie (antolog.), *Nunta la români. Texte poetice*, București, Editura pentru Literatură, 1964.
2. BÎRLEA, Ovidiu, *Metodologia cercetării folclorului*, București, Editura pentru Literatură, 1969.
3. BÎRLEA, Ovidiu, *Istoria folcloristicii românești*, București, Editura Enciclopedică Română, 1974.
4. CUCEU, Ion, *Dicționarul obiceiurilor populare românești. Sărbători, obiceiuri, ritualuri, mitologie*, Iași, Editura Gh. Asachi, 2002.
5. FOCHI, Adrian, *Cântecul liric popular românesc*, București, Editura Minerva, 1985.
6. MARIAN, Simion Florea, *Nunta la români. Studiu istorico-etnografic*, București, Editura Saeculum I.O., 2000 (reeditare).
7. PAICU, D., *Din înțelepciunea strămoşilor*, Suceava, Editura Lidana, 2018.
8. PAICU, D., *Lirica populară bucovineană – subzona Dornelor, Poiana Stampei*, în *Ghidul iubitorilor de folclor,* Suceava, Editura Lidana, 2020.
9. PAMFIL, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Pitești, Editura Paralela 45, 2003.
10. PAVELESCU, Gheorghe, *Cercetări folclorice și etnografice*, București, Editura Minerva, 1983.
11. RĂDULESCU, Nicolae, *Lirica populară românească. Tipologie şi corpus de texte*, București, Editura Academiei Române, 1990.
12. ȘEULEAN, Ioan, *Poezia ceremonialurilor de trecere*, București, Editura Minerva, 1987.

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL TEAM IN IMPLEMENTING THE STEAM METHOD IN KINDERGARTEN

Adela-Alina Ivan
PhD Student, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article analyzes the role of the educational team in implementing the STEAM method in kindergarten, highlighting the importance of collaboration between all actors involved in the educational process. In early education, STEAM represents an integrated, flexible and child-centered approach that values play, exploration, experimentation, creativity and authentic problem solving. The effective implementation of this method cannot be achieved in isolation by a single teacher, but requires the involvement of a team formed by educators, principal, counselor or psychologist, auxiliary staff, parents and community partners. Each member contributes, through specific roles, to organizing the learning environment, supporting children's participation, providing resources, strengthening the partnership with the family and connecting learning experiences to social reality. The article emphasizes that teamwork, communication, shared responsibility and professional reflection are essential conditions for capitalizing on the STEAM method in early education. Through the effective collaboration of the educational team, STEAM activities become authentic, interactive and relevant, contributing to the cognitive, socio-emotional, creative and relational development of preschoolers.*

Keywords: *educational team; STEAM method; early education; kindergarten; collaboration.*

Educația timpurie reprezintă o etapă fundamentală în formarea copilului, deoarece în intervalul de la naștere până la 7 ani se construiesc bazele dezvoltării cognitive, socio-emoționale, fizice, precum și premisele necesare învățării pe tot parcursul vieții. UNESCO subliniază că educația și îngrijirea timpurie de calitate reprezintă o condiție importantă pentru sănătatea copilului, reușita școlară, dezvoltarea armonioasă și participarea ulterioară la viața socială și profesională [5]. În același sens, Curriculumul pentru educația timpurie evidențiază caracterul holistic al creșterii și formării preșcolarului și susține un demers pedagogic centrat pe nevoile, interesele și potențialul fiecărui copil [2, pp. 4-5].

Pornind de la aceste considerații, metoda STEAM poate fi considerată o abordare educațională potrivită la nivel preșcolar, întrucât valorifică învățarea activă, explorarea, proiectele tematice, conexiunile dintre domenii și rezolvarea de probleme autentice. În literatura de specialitate, STEAM este descrisă nu ca o simplă alăturare a științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii, ci ca o integrare semnificativă a conținuturilor și proceselor de învățare în contexte relevante pentru copii. DeJarnette (2018) arată că STEAM creează situații în care copiii explorează, pun întrebări, cercetează și construiesc, iar includerea artei sporește creativitatea și dimensiunea designului [1, pp. 1-2]. Din aceeași perspectivă, Walshe (2023) susține că termenul STEAM exprimă mai adecvat natura reciprocă și transdisciplinară a acestor domenii, acordând artei un rol egal, nu periferic [6, pp. 59-62]. De asemenea, Yakman (2008) asociază STEAM cu un model integrativ de organizare curriculară, în care disciplinele tradiționale sunt valorificate prin relațiile dintre ele în experiențe de învățare cu sens pentru copil [7, pp. 335–358].

La nivel preșcolar, metoda STEAM trebuie adaptată particularităților de vârstă ale copiilor, evitând formalismul și fragmentarea excesivă a conținuturilor. Specificul acestei etape favorizează experiențele concrete, interdisciplinare și centrate pe acțiunea copilului. Curriculumul pentru educația timpurie precizează că preșcolarul este un subiect activ al învățării, iar jocul reprezintă activitatea fundamentală pe care se sprijină toate tipurile de activități educaționale. Totodată, documentul curricular arată că activitățile pot fi organizate integrat prin observare, experimente, construcții, lectură după imagini, conversații și alte mijloace adecvate vârstei. Valoarea metodei STEAM în grădiniță constă în faptul că aceasta susține simultan dezvoltarea cognitivă, comunicarea, creativitatea, capacitatea de cooperare și inițiativa copilului. Prin activități bazate pe joc, conversații

ghidate, întrebări deschise, observare, experimentare și evaluare informală, copiii sunt încurajați să observe, să formuleze ipoteze, să construiască, să compare, să creeze și să comunice rezultatele propriilor explorări. Totuși, tocmai caracterul integrat al metodei face ca implementarea acesteia să fie mai complexă decât în cazul unei activități tradiționale, necesitând o proiectare atentă, resurse adecvate și o bună coordonare pedagogică.

Implementarea metodei STEAM nu poate fi redusă la activitatea individuală a unei singure educatoare. Ea presupune implicarea unei echipe educaționale capabile să proiecteze unitar, să decidă colaborativ, să organizeze spații și resurse, să observe și să monitorizeze progresul copiilor, precum și să mențină legături active cu familia și comunitatea. În sens larg, echipa educațională include cadrele didactice de la grupă, directorul unității, consilierul sau psihologul, alți specialiști, părinții și partenerii comunitari implicați în actul educațional. Curriculumul pentru educația timpurie susține munca colegială, cooperarea cu părinții și parteneriatul cu familia și comunitatea, accentuând necesitatea coordonării eforturilor tuturor factorilor implicați în educația copilului.

Rolul echipei educaționale devine central în implementarea metodei STEAM din mai multe motive. În primul rând, abordarea integrată cere o viziune comună asupra finalităților educaționale și asupra modului în care diferitele domenii se leagă într-o experiență unitară. În al doilea rând, activitățile STEAM presupun selectarea și valorificarea atentă a resurselor, organizarea mediului de învățare și stabilirea strategiilor de sprijin pentru copii. În al treilea rând, monitorizarea progresului copilului și adaptarea demersului pedagogic solicită reflecție comună, feedback profesional și capacitate de colaborare. Datele OECD privind cultura colegială arată că instituțiile în care există responsabilitate împărtășită, sprijin reciproc și concepții pedagogice comune asupra predării și învățării oferă un cadru mai favorabil pentru aplicarea ideilor noi. În consecință, echipa educațională nu reprezintă doar un cadru administrativ al activității didactice, ci o structură pedagogică vie în care membrii stabilesc direcții comune, selectează strategii și coordonează intervenții educaționale menite să susțină învățarea copilului. Ea mediază trecerea de la o intenție curriculară la o practică reală, asigură coerența acțiunilor didactice și creează condițiile prin care copilul poate învăța integrat, activ și semnificativ. În lipsa unei astfel de coordonări, STEAM riscă să rămână o formulă declarativă sau o succesiune de activități atractive, dar fără profunzime pedagogică [3].

Funcționalitatea echipei are efecte directe asupra calității intervenției educaționale. Un studiu privind munca în echipă în educația și îngrijirea timpurie a copilului arată că aceasta influențează calitatea serviciilor de profil și implementarea sprijinului pentru copii, iar factorii care susțin buna funcționare a echipei sunt de natură externă, instituțională, colectivă și individuală [4, pp. 158-178]. Astfel, atunci când metoda STEAM este introdusă în grădiniță, succesul acesteia nu depinde doar de valoarea sa teoretică, ci și de coeziunea, comunicarea și capacitatea de adaptare a echipei educaționale.

În acest context, echipa educațională poate fi înțeleasă ca un ansamblu de actori care colaborează pentru organizarea unor experiențe de învățare coerente, integrate și centrate pe copil. Aceasta nu se limitează la cadrul didactic, ci include mai mulți membri cu roluri specifice și complementare. Relațiile dintre membrii echipei și poziția centrală a copilului în acest proces sunt redate în figura de mai jos.

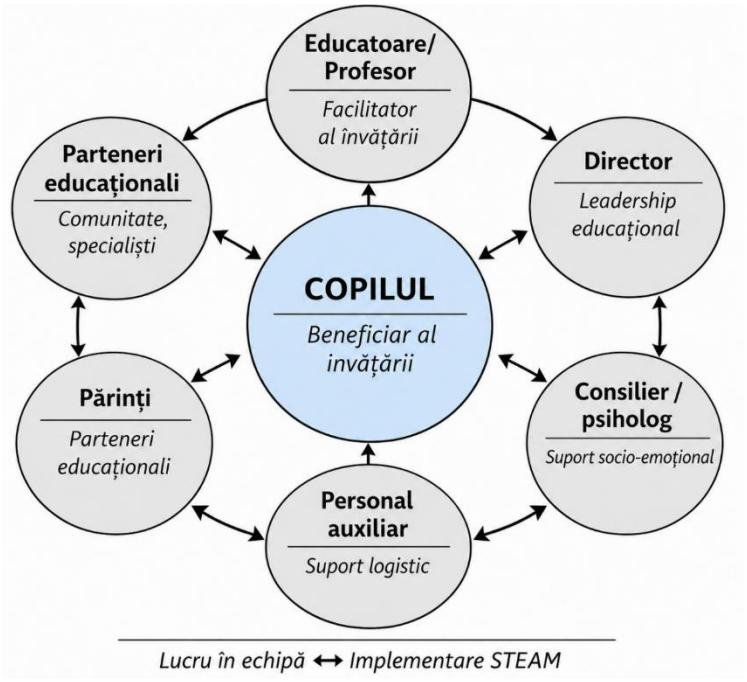


Figura 1. Rolurile echipei educaționale în implementarea metodei STEAM

Figura evidențiază caracterul colaborativ al implementării metodei STEAM în grădiniță, subliniind faptul că reușita activităților depinde de interacțiunea permanentă dintre membrii echipei educaționale. Relațiile dintre aceștia arată că lucrul în echipă constituie o condiție importantă pentru organizarea unui mediu favorabil explorării, cooperării și dezvoltării copiilor, fiecare participant contribuind prin rolul său specific la susținerea demersului educațional.

În continuare sunt analizate principalele roluri ale membrilor acestei echipe, evidențiindu-se contribuția fiecăruia la proiectarea, organizarea și susținerea activităților STEAM.

În cadrul echipei educaționale, **educatoarea** are un rol central și complex în proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților STEAM. Aceasta nu se limitează la transmiterea de informații, ci acționează ca *facilitator* al învățării, creând contexte autentice, bazate pe explorare, investigație, colaborare și rezolvare de probleme. Prin activitățile propuse, selectează teme relevante, formulează întrebări deschise, stimulează curiozitatea copiilor și îi încurajează să observe, să emită ipoteze, să experimenteze și să descopere relații între fenomene. Totodată, adaptează sarcinile la particularitățile de vârstă ale copiilor, susține gândirea critică și creativitatea, favorizând implicarea activă și lucrul în echipă.

Educatoarea îndeplinește și rolul de *organizator* al mediului de învățare, configurând un spațiu stimulativ, sigur și flexibil. Aceasta asigură accesul copiilor la resurse variate, precum materiale reciclabile, de construcție, instrumente simple și resurse digitale adecvate vârstei care permit explorarea și experimentarea. Organizarea mediului presupune structurarea activităților într-un mod echilibrat, astfel încât să favorizeze colaborarea, interacțiunea și participarea activă a fiecărui copil. Un alt rol fundamental este cel de *mediator* al învățării și al relațiilor de grup. Educatoarea facilitează interacțiunile dintre copii, sprijină comunicarea, încurajează exprimarea ideilor și cultivă respectul față de opiniile celorlalți. În cadrul activităților STEAM, unde lucrul în echipă este esențial, aceasta intervine pentru a regla dinamica grupului, a preveni sau gestiona conflictele și pentru a consolida cooperarea și responsabilitatea comună. De asemenea, educatoarea are rolul de *ghid și mentor,* oferind sprijin diferențiat în funcție de nevoile și ritmul fiecărui copil. Ea observă progresul, oferă feedback constructiv și adaptează intervențiile didactice fără a inhiba inițiativa copilului. În acest context, accentul cade pe susținerea autonomiei și pe dezvoltarea capacității de a învăța prin descoperire.

Un rol deosebit de important îl reprezintă cel de *promotor* al gândirii critice și al reflecției. Educatoarea formulează întrebări care stimulează analiza, compararea și explicarea fenomenelor,

încurajând copiii să reflecteze asupra propriilor acțiuni și a rezultatelor obținute. Astfel, procesul de învățare devine mai conștient, profund și semnificativ. Totodată, cadrul didactic este un *proiectant* al demersului integrat, asigurând coerența între obiective, conținuturi, metode și evaluare. În abordarea STEAM, educatoarea realizează conexiuni interdisciplinare și valorifică situații din viața reală, contribuind la formarea unor competențe transferabile. Nu în ultimul rând, educatoarea îndeplinește rolul de *partener* în relația cu familia și comunitatea, implicând părinții în activități și proiecte, precum și valorificând resursele comunității pentru extinderea experiențelor de învățare ale copiilor.
Directorul îndeplinește rolul de *lider educațional*, orientând viziunea instituției către promovarea unor practici pedagogice moderne, precum metoda STEAM. Acesta formulează și susține o direcție clară de dezvoltare instituțională în care învățarea integrată, centrată pe copil și bazată pe explorare și colaborare devine o prioritate. Prin deciziile adoptate, creează cadrul necesar pentru asumarea și aplicarea acestei abordări la nivelul întregii instituții. O altă dimensiune importantă a activității manageriale vizează asigurarea condițiilor materiale și logistice necesare desfășurării activităților STEAM. În acest sens, sunt identificate și alocate resurse precum materiale didactice, echipamente și spații adecvate, fiind sprijinit totodată accesul la finanțări sau proiecte care contribuie la dotarea mediului educațional cu materiale variate, favorabile explorării și experimentării.

Totodată, directorul coordonează activitatea echipei educaționale, stimulează colaborarea dintre membrii acesteia, încurajează schimbul de bune practici și creează oportunități pentru lucrul în echipă. Prin aceste acțiuni, susține dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe încredere, comunicare deschisă și responsabilitate comună, aspecte esențiale pentru implementarea eficientă a metodei STEAM. Susținerea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice reprezintă, de asemenea, o direcție importantă a activității manageriale. Aceasta se realizează prin încurajarea participării la cursuri de formare, ateliere sau proiecte educaționale, precum și prin promovarea perfecționării continue în domeniul metodologiilor inovative, inclusiv STEAM. Prin sprijinirea formării continue, se contribuie la creșterea calității actului educațional.

În plus, directorul contribuie la dezvoltarea parteneriatelor educaționale, facilitând colaborarea cu părinții, comunitatea locală și diverse instituții sau organizații. Aceste parteneriate extind contextul învățării și oferă oportunități pentru desfășurarea unor activități practice, relevante și interdisciplinare specifice abordării STEAM. Pe lângă aceste atribuții, acesta monitorizează și evaluează procesul educațional, urmărind modul în care este implementată metoda STEAM și impactul acesteia asupra dezvoltării copiilor. Feedbackul oferit contribuie la îmbunătățirea continuă a practicilor didactice și la adaptarea acestora la nevoile beneficiarilor.

Consilierul școlar sau psihologul reprezintă un actor-cheie în implementarea metodei STEAM, asigurând suportul psihoeducațional necesar desfășurării unui proces de învățare echilibrat, incluziv și centrat pe dezvoltarea globală a copilului. În această calitate, contribuie la dezvoltarea competențelor socio-emoționale esențiale pentru participarea activă a copiilor în activitățile STEAM, precum comunicarea, cooperarea, empatia, autoreglarea emoțională și rezolvarea conflictelor, competențe indispensabile în contexte de lucru în echipă și în activități bazate pe explorare și colaborare.

Totodată, oferă sprijin și consultanță cadrelor didactice în gestionarea dinamicii grupului de copii și în adaptarea strategiilor didactice la particularitățile individuale. Consilierul sprijină educatoarea în identificarea nevoilor emoționale și comportamentale ale copiilor și în utilizarea unor metode adecvate pentru susținerea implicării active a acestora în activitățile STEAM. O contribuție semnificativă o reprezintă crearea și menținerea unui climat educațional pozitiv, bazat pe siguranță psihologică în care copiii se simt încurajați să își exprime ideile, să experimenteze și să învețe din greșeli, fără teama de evaluare negativă. Un asemenea mediu este fundamental pentru dezvoltarea creativității și a gândirii critice, componente esențiale ale abordării STEAM.

Consilierul școlar sau psihologul are rolul de promotor al incluziunii, asigurând participarea tuturor copiilor, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale în activitățile de grup. Acesta colaborează cu cadrele didactice pentru adaptarea sarcinilor și pentru crearea unor contexte de învățare accesibile și echitabile. De asemenea, mediază relațiile dintre copii și dintre copii și adulți, intervenind în situații de conflict și sprijinind dezvoltarea unor relații bazate pe respect, cooperare și

încredere. Relația cu familia constituie o altă dimensiune importantă a activității sale. Consilierul oferă sprijin și orientare părinților în vederea susținerii dezvoltării copilului și a implicării acestora în activități educaționale. Prin această colaborare, se asigură continuitatea sprijinului oferit copilului atât în grădiniță, cât și în mediul familial. În egală măsură, monitorizează evoluția socio-emoțională și comportamentală a copiilor, oferind recomandări pentru optimizarea intervențiilor pedagogice.

Personalul auxiliar are un rol complementar, dar important în cadrul echipei educaționale, contribuind la asigurarea unui mediu sigur, igienic și funcțional necesar desfășurării activităților didactice. Menținerea curățeniei, organizarea spațiului și respectarea normelor de siguranță reprezintă aspecte fundamentale care influențează direct calitatea experiențelor de învățare ale copiilor.

În contextul activităților STEAM, personalul auxiliar oferă sprijin logistic prin pregătirea materialelor, aranjarea spațiului de lucru și gestionarea resurselor necesare activităților practice și experimentale. Astfel, facilitează buna desfășurare a procesului educațional și susține implicarea activă a copiilor în explorare, experimentare și colaborare. Prin interacțiunile zilnice cu copiii contribuie și la menținerea unui climat stabil și predictibil. Chiar dacă intervențiile sale nu sunt de natură didactică directă, acestea au impact asupra stării de bine, a confortului emoțional și a siguranței copiilor. Prin preluarea unor sarcini organizatorice și administrative oferă sprijin indirect cadrului didactic, permițând educatoarei să se concentreze asupra proiectării, ghidării și evaluării activităților de învățare. Prin urmare, prezența personalului auxiliar este deosebit de importantă în activitățile STEAM care presupun manipularea materialelor, experimentarea și lucrul în echipă.

Părinții reprezintă parteneri esențiali în procesul educațional, contribuind la asigurarea coerenței și continuității experiențelor de învățare ale copilului. Prin colaborarea cu cadrele didactice, aceștia susțin inițiativele pedagogice, se implică în proiecte și participă la demersurile de implementare a metodei STEAM, consolidând relația dintre grădiniță și familie.

Un rol important al părinților constă în susținerea învățării în mediul familial, prin oferirea unor oportunități de explorare, experimentare și descoperire în contexte cotidiene. Activități simple, precum observarea fenomenelor din natură, realizarea unor construcții, utilizarea materialelor reciclabile sau rezolvarea unor probleme practice pot stimula curiozitatea, creativitatea și gândirea critică a copiilor. Totodată, părinții constituie modele educaționale și comportamentale, influențând atitudinea copilului față de învățare, muncă și colaborare. Prin manifestarea interesului pentru cunoaștere, încurajarea întrebărilor și susținerea inițiativei, aceștia contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de învățare. În același timp, sprijinul emoțional oferit în familie creează un climat de siguranță și încredere, necesar implicării active a copilului în activitățile STEAM. Părinții pot deveni și o resursă valoroasă prin contribuția cu materiale, idei sau exemple din propria experiență profesională și personală. Implicarea lor în activități practice sau proiecte tematice poate îmbogăți procesul de învățare și poate facilita înțelegerea aplicabilității cunoștințelor în viața reală.

O altă dimensiune importantă a parteneriatului cu familia vizează monitorizarea progresului copilului. Prin comunicarea constantă cu educatoarea, părinții pot oferi informații relevante despre interesele, nevoile și comportamentele copilului în mediul familial, contribuind astfel la adaptarea demersului educațional. Prin urmare, rolul părinților în implementarea metodei STEAM este fundamental, deoarece aceștia susțin și extind procesul de învățare dincolo de cadrul instituțional, contribuind la consolidarea relației grădiniță–familie–comunitate și la dezvoltarea armonioasă a copilului.

Partenerii educaționali, reprezentați de comunitate, specialiști, instituții culturale, organizații sau alte structuri locale, au o contribuție semnificativă la implementarea metodei STEAM în educația timpurie. Prin implicarea lor, procesul de învățare se extinde dincolo de spațiul grădiniței, iar activitățile devin mai autentice, variate și conectate la realitatea socială și profesională. Un rol important al acestora constă în crearea unor situații concrete de învățare, în care copiii pot observa aplicabilitatea cunoștințelor dobândite. Prin vizite, ateliere, demonstrații sau proiecte comune, partenerii educaționali facilitează înțelegerea practică a unor concepte din domeniile științei, tehnologiei, ingineriei, artei și matematicii, susținând caracterul aplicativ al abordării STEAM. De asemenea, specialiștii din diverse domenii pot deveni resurse de expertiză, oferind informații, exemple și perspective relevante pentru copii. Inginerii, artiștii, medicii, cercetătorii, tehnicienii sau

alți profesioniști pot aduce în mediul educațional experiențe variate care stimulează curiozitatea, interesul pentru explorare și dorința de descoperire.

Partenerii educaționali pot sprijini și dezvoltarea proiectelor tematice sau interdisciplinare, contribuind cu materiale, idei, resurse logistice sau suport organizatoric. Astfel, activitățile STEAM devin mai atractive, relevante și apropiate de situațiile reale de viață. În același timp, colaborarea cu instituții culturale, organizații non-guvernamentale, autorități locale sau agenți economici consolidează relația dintre grădiniță și comunitate, promovând implicarea socială în educația copiilor. Nu în ultimul rând, partenerii educaționali susțin dimensiunea interdisciplinară și colaborativă a metodei STEAM, facilitând integrarea diferitelor domenii de cunoaștere în activități unitare și semnificative. Prin participarea lor, învățarea depășește limitele spațiului formal și devine un proces deschis, dinamic și conectat la realitate.

Analiza rolurilor membrilor echipei educaționale evidențiază faptul că implementarea metodei STEAM în grădiniță presupune o acțiune coordonată în care fiecare participant contribuie la crearea unor experiențe de învățare integrate, relevante și centrate pe copil. Prin aceste contribuții complementare, echipa educațională devine un factor important al calității activităților STEAM și al dezvoltării armonioase a copiilor.

În concluzie, echipa educațională are un rol esențial în implementarea metodei STEAM în grădiniță, funcționând ca un sistem interdependent în care fiecare membru contribuie prin atribuții specifice la realizarea unui demers educațional coerent și integrat. Colaborarea dintre educatoare, director, consilier sau psiholog, personal auxiliar, părinți și parteneri comunitari susține organizarea unor experiențe de învățare autentice, interactive și centrate pe copil. Astfel, metoda STEAM devine nu doar o strategie didactică modernă, ci și un mijloc de consolidare a lucrului în echipă, de creștere a calității educației timpurii și de pregătire a copiilor pentru o lume aflată în continuă schimbare.

BIBLIOGRAPHY:

1. DeJarnette, N. K. (2018). *Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom*, European Journal of STEM Education, 3(3), 18, https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878.
2. Ministerul Educației Naționale (2019). *Curriculum pentru educația timpurie*, București.
3. OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.
4. Ranta, S., Heiskanen, N., Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (2023). *Teamwork as a cornerstone of a child's educational support in early childhood education and care in Finland,* Journal of Early Childhood Education Research, 12(2), https://doi.org/10.58955/jecer.121462.
5. UNESCO (2025). *Early childhood care and education: What you need to know.*
6. Walshe, P. (2023). *Integrating STEAM into Early Childhood Education Planning and Practice: Investigating the barriers and facilitating factors*, Ireland's Education Yearbook.
7. Yakman, G. (2008). *STΣ@M Education: An overview of creating a model of integrative education.* În M. J. de Vries (Ed.), PATT-17 and PATT-19 Proceedings, Reston, VA: International Technology and Engineering Educators Association.

THE SYSTEMIC DEVELOPMENT OF DIGITAL COMMUNICATION SKILLS

Daniela Racheru
PhD Student, "Ion Creangă ", Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *The article examines the development of digital communication competence through the lens of systemic thinking and neurodidactics, arguing that the integration of digital technologies in education must be approached as a complex pedagogical process within the broader digital ecosystem. It outlines the theoretical foundations of the systemic approach, emphasizing the role of relationships among educational actors, digital resources, and the learning context in shaping competences. Building on the evolution of digital technologies and artificial intelligence, the article explores their implications for the learning process and for the development of cognitive, metacognitive, and communication competences. Digital ecosystems constitute a valuable methodological framework for understanding how digital resources, educational actors, and digital communication processes interconnect within a motivating learning environment—one that dynamically articulates learning processes and supports the consolidation of digital communication competence.*

Keywords: *complexity; digital technologies; school competence; systemic thinking; digital ecosystem; digital communication competence.*

Complexitatea și gândirea sistemică

Complexitatea rămâne a fi una dintre caracteristicile definitorii ale societății contemporane fiind determinată de evoluția tehnologiilor, dezvoltarea economiei și factorii care influențează relațiile dinamice din educație. Gestionarea complexității în domeniul educației presupune dezvoltarea unor abilități cognitive esențiale pentru participarea activă și responsabilă în societate. Ne referim aici la abordările sistemice, dar și la gândirea sistemică care necesită a fi dezvoltată în învățământul general modern. Pe parcursul evoluție societății, s-a încercat de nenumărate ori să se înțeleagă și să se reproducă inteligența umană, astfel, inteligența artificială a apărut ca un domeniu dedicat creării de sisteme capabile de sarcini care necesită în mod tradițional raționamentul uman.

Abordarea și cunoașterea sistemică a evoluat mult în ultima jumătate de secol, astfel încât actualmente sunt considerate instrumente deosebit de utile pentru o bună gestionare a oricăror procese naturale. Necesitatea abordării sistemice devine evidentă atunci când ne propunem să verificăm și să ameliorăm un anumit proces, întrucât acesta se desfășoară întotdeauna în cadrul unui sistem. Ignorarea sistemului și a contextului căruia sistemul îi răspunde prin executarea procesului conduce la o abordare arbitrară a lui, precum și la măsuri de optimizare ineficiente.

Jamshid Gharajedaghi, *în lucrarea Systems Thinking: Managing Chaos and Complexity,* consideră că gândirea sistemică este capabilă să ofere soluțiile pentru gestionarea haosului și a complexității [14]. Russell Ackoff definește sistemul: „un set de elemente interdependente. Fiecare dintre elementele unui sistem este conectat la orice alt element. Integrarea tuturor elementelor și a interacțiunilor dintre acestea este cu atât mai dificilă, cu cât sistemele sunt mai complexe. [Apud. 14]. Schimbarea de la o abordare analitică la una sistemică este dificilă, deoarece presupune depășirea modelelor liniare de interpretare a realității. Din acest motiv, gândirea sistemică este adesea redusă în mod eronat la o analiză tot mai detaliată a fenomenelor, în loc să urmărească înțelegerea relațiilor și a dinamicii sistemului în ansamblu. În acest sens, Senge [21, p. 106] precizează: „Esența gândirii sistemice stă în schimbarea modului de gândire, într-o nouă mentalitate:

- observarea interrelaționărilor mai degrabă decât a lanțurilor liniare de tip cauză-efect, și
- observarea proceselor în derulare mai degrabă decât a evenimentelor " [21, p. 106].

Deoarece există rețineri și dificultăți majore legate de schimbarea modului de gândire, în special în depășirea abordărilor liniare, analitice, gândirea sistemică este transformată uneori în gândire analitică, orientată spre cuprinderea detaliilor, în locul surprinderii esenței: „din păcate, pentru mulți „gândirea sistemică" înseamnă „să lupți împotriva complexității folosind complexitatea", inventând soluții din ce în ce mai „complexe" (ar trebui să spunem, de fapt, mai „detaliate") care cresc

complexitatea problemelor. De fapt, aceasta reprezintă antiteza adevăratei gândiri sistemice.”, susține P. Senge [21, p. 106].

„A cincea disciplină este gândirea sistemică, după P. Senge. Important este faptul că modificările minore apărute în sistem pot genera modificări majore. Identificarea acestor puncte permit realizarea unor schimbări consistente și sustenabile, fără resurse considerabile [21, p., p. 95]. Conform viziunii lui P. Senge, gândirea sistemică reprezintă abilitatea de a recunoaște mecanismele subtile din spatele sistemelor complexe și de a găsi pârghiile potrivite pentru schimbare. Digitalizarea este una dintre provocările complexe ale sistemului educațional modern, care ar putea configura direcția acesteia, determinând transformări la nivelul documentelor de politici, formării de competenețe, practicilor de predare-învățare-evaluare, dar și a culturi organizaționale.

Dezvoltarea tehnologiilor digitale și învățarea școlară sistemică

Cercetătorul Vlașin I., într-o lucrare publicată în 2018, precizează: „Mașinile pot acum învăța. Acesta nu este un proces banal, ci unul care ne poate determina să cugetăm asupra a ceea ce facem la școală. Elevii reproduc informații, algoritmi de lucru, ca și cum acestea ar fi nemuritoare ori nu ar fi ușor accesibile. În noua epocă în care trăim, în care aproape orice informație este la un click distanță, ar trebui să îi ajutăm să o găsească, să învețe singuri din experiență, cum devenim oameni compleți și ce ar trebui să știe pentru a practica la nivelul cunoașterii actuale anumite meserii” [31, p.75]. Deci, dezvoltarea accelerată a tehnologiilor digitale, ne face să reflectăm asupra modului în care învață elevii.

N. Sfetcu exploarează inteligența dintr-o perspectivă evolutivă pornind de la formele naturale spre dezvoltarea sistemelor artificiale digitale. Cercetările în domeniul inteligenței artificiale a condus spre apariția unor noi algoritmi de învățare. „Aceasta include îmbunătățiri ale învățării profunde, învățării prin consolidare, învățării nesupravegheate și învățării prin transfer. Aceste progrese vor permite sistemelor IA să învețe mai eficient din mai puține date, să înțeleagă tipare complexe și să facă predicții mai precise” [23]. Cercetătorul menționează că cele mai avansate forme ale inteligenței artificiale au apărut odată cu integrarea ei în tehnologie, în încercările concrete de a oferi soluții tot mai complexe. În rezultat au fost obținute produse care ne pot surprinde, de la robotul chirurg și dispozitive care traduc vorbirea în timp real, până la pilotul automat al autoturismelor, aeronavelor și roboți spațiali. Extinderea acestor tehnologii asigură transformarea progresivă în toate domeniile de activitate, inclusiv și în cel al educației. În acest context, implimentarea tehnologiilor digitale în domeniul educației reprezintă una dintre provocările complexe la care experții din domeniul educației trebuie să le ofere răspunsuri fundamentate științific.

I. Vlașin precizează: „educația poate deveni ceva ce elevul are, ce asumă și poartă cu sine, nu o obligație impusă de un sistem impersonal. Tot ceea ce face devine vizibil, iar pregătirea poate fi individualizată și gestionată fără carențe majore în timp real [31].

Transformările generate de progresul tehnologiilor au schimbat profund modul în care informția este produsă, distribuită și utilizată, redefinind cerințele privind dezvoltarea competențelor cognitive, a strategiilor de învățare și de participare activă în societatea cunoașterii. În aceste condiții, simplul acces la informație nu mai este suficient, devine esențială dezvoltarea strategiilor de învățare prin analiza critică, evaluarea și valorificarea informațiilor pentru construirea unei cunoașteri profunde și durabile. Dobândirea unor cunoștințe temeinice presupune dezvoltarea sistemică a proceselor cognitive și metacognitive, susțin învățarea conștientă și permit elevilor să stabilească relații între informații, să înțeleagă fenomene complexe, dar și să transfere cunoștințele în contexte noi.

Atfel, formarea competențelor școlare reprezintă un imperativ al educației contemporane, întrucât acestea integrează cunoștințe, abilități și atitudini necesare rezolvării eficiente a situațiilor din diverse domenii ale cunoașterii. Procesul de formare a competențelor se bazează pe o învățare riguroasă, conștientă, reflexivă și sistemică, iar tehnologiile digitale își demonstrează valoarea educațională numai atunci când facilitează dezvoltarea acestor procese cognitive și sprijină autonomia învățării. În consecință, utilizarea critică, responsabilă și eficientă a tehnologiilor digitale devine ea însăși o competență esențială a elevului.

Cadrul european al competențelor digitale (DigComp) descrie competențele necesare pentru ca o persoană să fie competentă din punct de vedere digital în societatea actuală și sprijină dezvoltarea competențelor digitale ale persoanelor de toate vârstele. Acesta acoperă o gamă largă de niveluri de competență, de la cele de bază până la cele foarte avansate, și oferă un reper stabil într-un context în care tehnologiile digitale se aflat într-o continuă și rapidă evoluție.

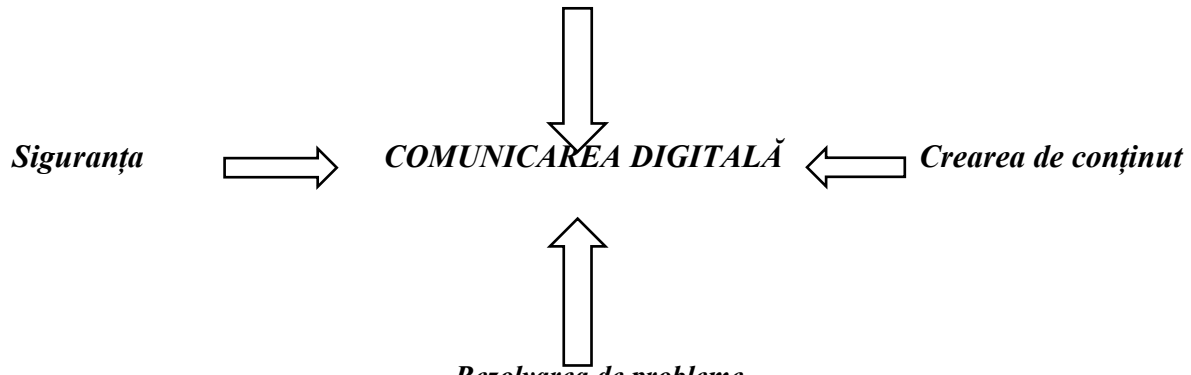
Cadrul este organizat în 5 domenii de competență, care cuprind în total 21 de competențe specifice [11].

Tabelul 1. ***Domenii de competență conform cadrului european al competențelor digitale***

5 domenii de competență	**Competențe specifice**
1. **Alfabetizare în domeniul informațiilor și al datelor**	- căutarea, examinarea, evaluarea și gestionarea informațiilor și datelor;
2. **Comunicare și colaborare**	- comunicare digitală, colaborare, cetățenie digitală, gestionarea identității digitale;
3. **Crearea de conținut digital**	- creare și editare de conținut, drepturi de autor, programare;
4. **Siguranță**	- securitate cibernetică, protecția datelor personale, sănătate și bunăstare digitală, impactul asupra mediului;
5. **Rezolvarea problemelor**	- identificarea și rezolvarea problemelor tehnice, utilizarea creativă a tehnologiilor digitale și dezvoltarea continuă a competențelor.

Astfel, Cadrul european DigiComp structurează competența digital în cinci domenii complementare, ce acoperă principalele dimensiuni ale utilizării tehnologiilor digitale, acestea vizează alfabetizarea în domeniul informațiilor și al datelor, comunicarea și colaborarea în mediul digital, crearea de conținut digital, utilizarea sigură și responsabilă a tehnologiilor, precum și rezolvarea problemelor și dezvoltarea continuă a competențelor digitale. Aceste domenii definesc profilul unei persoane competente din punct de vedere digital și oferă un reper important privind proiectarea procesului educațional. Dar, principalul mecanism prin care elevii interacționează, colaborează, participă la comunități virtuale și își construiesc identitatea digitală este comunicarea digitală. Figura ce urmează, elucidează acest aspect.

Figura 1. Coerență și interacțiune în cadrul competențelor Europene



Abordată din perspectiva sistemică *comunicarea digitală* poate fi interpretată ca un nod integrator în care converg celelalte patru domenii.

În Republica Moldova, aceste competențe sunt dezvoltate prin programul național DigiProf, implementat de Ministerul Educației și Cercetării în parteneriat cu UNICEF și Centrul Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului”. Programul este construit pe cadrul european DigCompEdu și urmărește dezvoltarea competențelor necesare utilizării eficiente a tehnologiilor digitale în procesul de predare – învățare – evaluare [16].

Din această perspectivă, digitalizarea educației presupune:

- integrarea tehnologiilor în procesul de predare–învățare–evaluare;
- utilizarea datelor pentru monitorizarea progresului elevilor;
- colaborarea și comunicarea prin platforme digitale;
- dezvoltarea competențelor digitale ale tuturor actorilor educaționali;
- adaptarea continuă a proceselor educaționale la schimbările tehnologice și schimbările din societate.

Deci, integrarea tehnologiei în activitățile școlare, reprezintă „un mijloc ce facilitează predarea interactivă a diferitelor discipline, învățarea colaborativă și dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor. În acet sens, una dintre competențele esențiale, este *Competența de comunicare digitală* care reprezintă abilitatea de a interacționa, colabora și partaja informații eficient, sigur și responsabil folosind tehnologiile digitale. Dezvoltarea acestei competențe răspunde cerințelor societății digitale și contribuie la formarea abilităților de comunicare, colabore, dezvoltarea gândiri critice și participarea activă în medii digitale.

Integrarea tehnlogiilor digitale în context educațional

Actualmente, majoritatea copiilor din grădinițe, precum și elevilor de vârstă școlară mică, stăpânesc abilitățile de bază necesare pentru a utiliza în mod independent a tehnologiilor cu ecran tactil, cum ar fi glisarea, atingerea și navigarea în diverse aplicații. Încorporarea utilizării ecranelor tactile în activități de joc le oferă, modalități autonome de a se implica în valorificarea oportunităților multisenzoriale, stimulându-le imaginația și creativitatea [Apud.6]. De obicei aceștia preferă jocuri de recreere, cât și educative, iar practica jocurilor video este o activitate comună. Utilizarea tehnologiilor digitale: computerul, smartphone-uri, jucării electronice, tablete, tablete interactive, camere digitale - oferă multe oportunități pentru îmbogățirea experiențelor de joc și de realizare a învățării [Apud.6].

Tot mai mulți părinți conștientizează oportunitățile pe care tehnologiile digitale le oferă copiilor, iar această perspectivă este împărtășită, în numeroase țări, și de factorii de decizie și de responsabilii pentru dezvoltarea curriculumului.

În Australia, de exemplu, se urmărește integrarea tehnologiilor digitale în educația timpurie, educatorii fiind îndemnați să încurajeze utilizarea de către copii a acestora pentru accesul la informații, investigare și experimentare sau pentru reprezentarea ideilor (Wilson et al., 2023). Potențialul tehnologiilor digitale trebuie și poate să fie valorificat în beneficiul fiecărui elev, chiar dacă elevii dispun de abilități digitale dezvoltate, aceștia încă au nevoie de sprijin și îndrumare pentru a se angaja în mod responsabil în activitățile digitale.

Unii cercetători, consideră că copii nu ar trebui să fie expuși la învățarea online, deoarece aceasta nu-i poate pregăti social și emoțional pentru școală și le va afecta negativ dezvoltarea. Alți cercetători, susțin că dimpotrivă, învățarea digitală ar putea ajuta copii mici să se implice în activități de învățare, să înțeleagă concepte, să facă raționamente și să rezolve probleme.

Învățarea prin intermediul tehnologiilor digitale, face parte din rutina zilnică a elevilor, și chiar dacă există avantaje, există și multe riscuri. Unul dintre ele este cel de natură cognitivă, a pierderii atenției, sau a dezvoltării unor comportamente nesănătoase [Apud. 6].

Prin urmare, dezbaterile privind efectele tehnologiilor digitale, trebuie raportate la contextul în care le utilizează. Odată cu progresul dispozitivelor digitale, în special al telefoanelor mobile, experiențele de învățare, comunicare și socializare se desfășoară tot mai frecvent în mediile digitale. În acest context, utilizarea telefoanelor mobile reprezintă un indicator important, indispensabil pentru înțelegerea modului în care utilizăm tehnologia digitală, dar și care poate susține procesele de învățare și dezvoltarea cognitivă a elevilor.

Conform datelor OECD, în 2022, aproximativ 98% din tinerii de 15 ani ai țărilor membre dețineau telefon mobil, iar 70% dintre ei dețin telefon încă de la vârsta de 10 ani. Există unele diferențe între state, iar tendința prezintă țările nordice și est-europene ca având cea mai ridicată rată de deținere a telefonului mobil în rândul tinerilor. Același studiu prezintă faptul că cel puțin jumătate din adolescenți petrec mai mult de 30 de ore online; existând chiar și adolescenți care petrec mai mult de 60 de ore pe săptămână, precum în Letonia, unde procentul e de 43% [6]. Acest lucru este posibil deoarece chiar mediul s-a schimbat. Telefoanele mobile nu mai sunt doar instrumente de comunicare, ci au devenit printre principalele surse de divertisment sau interacțiune socială.

România ocupă un loc special în unele din aceste statistici. În perioada pandemiei, România s-a situat pe locul al doilea în ceea ce privește numărul de ore petrecute online de către tineri [12].

De asemenea, Organizația Mondială a Sănătății, în studiul despre folosirea rețelelor sociale în rândul tinerilor, precizează despre așa-numita *utilizarea problematică* a rețelelor. Acest lucru înseamnă, mai ales, folosirea compulsivă și asemănătoare cu dependența a telefonului. Iar România ocupă locul 1 printre țările studiate (care includ, pe lângă statele europene, și statele Asiei Centrale): 22% din tineri prezintă utilizare problematică a telefoanelor mobile, pe când tineri din Olanda sunt prezenți în proporție de 7%, iar în UE doar 11% [4]. Aceste date, sugerează că utilizarea problematică a tehnologiilor digitale reprezintă o provocare pentru societate, fiind asociată, potrivit raportului OSM, cu diminuarea bunăstării mentale, sociale și academice.

Distribuția procentuală a adolescenților în funcție de nivelul de utilizare a rețelelor sociale, din cele 36 de țări participante la studiu (Health Behaviour in School-aged Children), sunt evidențiate patru categorii de utilizatori [19].

Sunt evidențiate patru categorii de utilizatori:

- Utilizatori non-activi ;
- Utilizatori activi;
- Utilizatori intenși;
- Utilizatori problematici.

La nivelul întregului eșantion, cea mai mare categorie este reprezentată de utilizatorii activi, care constituie 44% dintre adolescenți. Aceștia sunt urmați de utilizatorii intenși (32%), în timp ce 12% sunt utilizatori non-activi, iar 11% prezintă un model de utilizare problematică a rețelelor sociale.

Datele evidențiază diferențe importante între țări:

- Utilizatorii activi reprezintă categoria dominantă în majoritatea statelor, cu valori cuprinse între aproximativ 34% și 56%. Cele mai ridicate procente se înregistrează în Ungaria (56%), Germania (55%), Austria și Estonia (54%), respectiv Țările de Jos (53%).
- Utilizarea intensivă este foarte răspândită în unele țări, cele mai mari ponderi fiind observate în Portugalia (48%), Serbia (46%), Albania și Republica Moldova (44%), precum și în Armenia, Lituania, Norvegia și Macedonia de Nord (40%).
- Utilizarea problematică variază între 5% și 22%. Cea mai redusă prevalență este raportată în Țările de Jos (5%), iar cea mai ridicată în România (22%), urmată de Malta (18%), Bulgaria (17%) și Irlanda (15%).
- Utilizatorii non-activi reprezintă, în general, cea mai mică categorie în majoritatea țărilor (între 8% și 15%). O excepție notabilă este Tadjikistanul, unde această categorie atinge 41%, indicând o utilizare considerabil mai redusă a rețelelor sociale comparativ cu celelalte state.

Constatăm, deci în baza datelor că utilizarea rețelelor sociale este un comportament specific în rândul adolescenților, însă intensitatea utilizării diferă semnificativ între țări. În majoritatea statelor predomină utilizarea activă, însă în unele țări, inclusiv România, o proporție foarte mare de adolescenți utilizează rețelele sociale în mod intensiv. Deși utilizarea problematică afectează, în medie, aproximativ unul din zece adolescenți, există variații importante între țări, ceea ce sugerează influența factorilor culturali, sociali și educaționali asupra comportamentului digital al tinerilor. Iar această tendință în creștere este asociată, în mai multe studii, de unele efecte negative. Alt studiu mai comprehensiv prezintă cum deși utilizarea tehnologiilor pot crește unele capacități cognitive precum luarea deciziilor, utilizarea excesivă sau problematică (care am văzut că există în cuantum de până la

43% în unele state europene, și nu mai puțin de 10%), poate duce la reducerea atenției și la probleme de somn [9].

Utilizarea extinsă a tehnologiilor digitale a elevilor modifică profund modul în care aceștia învață, comunică, dar și participă la viața școlară și cea socială. Doar accesarea tehnologiei (telefonul mobil) și timpul online petrecut nu vor fi suficiente pentru dezvoltarea competențelor necesare participării eficiente și responsabile în societatea digitală.

Astfel, utilizarea intensivă a tehnologiilor digitale de către elevi nu conduce în mod automat la dezvoltarea *competenței de comunicare digitală*. Dimpotrivă, aceasta necesită o intervenție educațională proiectată sistemic prin activitățile de predare-învățare- evaluare, prin care experiențele cotidiene din mediul on-line să fie transformate în competențe indispensabile participării active în societatea digitală.

Ecosistemul digital – cadrul structural al dezvoltării competenței de comuncare digitală

Cu toate acestea, școlile rămân angajate în predarea unui curriculum prescris, care, limitează informațiile și oportunitățile pe care elevii le pot accesa și experimenta. Curriculumul nu doar stabilește ce trebuie să învețe elevii, ci realizează și o selecție a cunoștințelor, competențelor, atitudinilor și perspectivelor considerate relevante pentru formarea acestora. Elevii nu au timp să exploreze conținuturi care nu fac parte din curriculum, decât dacă renunță la școală [31].

Școala trebuie să reflecte realitatea vieții, oferind elevilor experiențe autentice, oportunități de învățare care îi pregătesc pentru o integrare armonioasă în societate. Totodată mediul școlar este un spațiu al expereințelor de învățare digitală, precum și de dezvoltare a competențelor. Resursele digitale, inteligența artificială trebuie să fie integrate în mod sistemic în procesul educațional, oferind elevilor instrumentele necesare privind utilizarea responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și suport în învățarea personalizată, adaptată nevoilor și ritmului propriu în dezvoltarea fiecărui elev.

În acest sens, considerăm important construcția ecosistemului digital în mediul educațional specific învățământului de la treapta primară. Conceptul de ecosistem digital este un cadru metodologic valoros pentru înțelegerea modului în care resursele digitale, actorii educaționali și procesele de comunicare digitală se interconectează într-un mediu de învățare motivant. Precizăm că în ecosistemul digital, metodele didactice, își sporesc eficiența atunci când sunt susținute de resurse digitale intuitive și accesibile, care facilitează explorarea, colaborarea, și construirea semnificațiilor în acord cu necesitățile de învățare ale fiecărui elev.

J. Hattie, evidențiază faptul că tehnologiile educaționale au un impact semnificativ asupra învățării atunci când sunt integrate într-un cadru pedagogic coerent, unde se pune accent pe feedback, interactivitate și implicarea activă a elevului [15]. Adaptarea ecosistemului digital la ciclul primar presupune selecția unor aplicații potrivite și configurarea unui mediu în care comunicarea digitală, resursele vizuale, activitățile ludice se completează reciproc. Ecosistemul digital funcționează ca o arhitectură pedagogică adaptată elevului, în care tehnologia devine un mediu de explorare, un suport pentru comunicare și un catalizator al învățării active. Comunicarea digitală devine un element central al funcționării ecosistemului educațional, întrucât facilitează o relație transparentă și continuă între profesor, elev și părinte. Această triadă comunicativă, esențială pentru buna desfășurare a procesului educațional, este profund influențată de modul în care tehnologia este integrată în activitățile școlare.

În procesul educațional, tehnologia digitală este valoroasă atunci cân contribuie la dezvoltarea proceslor cognitive implicate în învățare. Platformele digitale, simulările, aplicațiile interactive, instrumentele de colaborare pot contribui la:

- stimularea atenției și motivației pentru învățare;
- personalizarea învățării conform ritmului și stilului personal;
- activizarea elevilor în procesul educațional;
- oferirea de feedback imediat;
- dezvoltarea autoreglări învățării

Actualmente, tehnologia digitală presupune o nouă reconfigurare a procesului de învățare care corelează pespectiva sistemică, astfel învățarea apare la interacțiunea dintre elev, profesor, contextul educațional și tehnologiile digitale

Vlașin I., precizează că la baza proceselor de învățare stau nu atât mecanismele genetice cât mai ales rețelele de neuroni care se formează: „fiecare experiență schimbă, efectiv, structura fizică a creierului, deoarece neuronii se conectează (și se separă) în mod constant, pe baza experiențelor noastre. Deci, neuroni care se activează în acelaș timp crează conexiuni între ei [31, p.82]. Această ideie o întâlni și în lucrările lui P. Senge [22].

I. Neacșu precizează că printre factori care contribuie la modificarea și optimizarea structurilor neuronale putem menționa: *experiența noilor dinamici la nivel neuroplasti*, *mult mai complexe*; *Învățarea progresivă a limbajului comunicării;Diversificarea spectrului stărilor emoțional-afective; Conexiunea cu achizițiile datorate variatelor tipuri de inteligențe.* [17, p.20].

Astfel, neurodidactica se armonizează cu perspectiva sistemică: atât creierul uman, cât și mediul educațional sunt sisteme complexe, iar învățarea apare din interacțiunea dintre elev, profesor, context și tehnologiile digitale. În acest sens competența de comunicare digitală presupune utilizarea conștientă, etică și eficientă a tehnologiilor digitale pentru învățare, comunicare și colaborare, schimb de informțaie și experiențe; construirea și menținerea relațiilor în mediul online, participarea responsabilă în comunități și rețele digitale, gestionarea identității digitale și crearea responsabilă de conținut digital, cu respectarea normelor de comportament în mediul virtual (neticheta). Ecosistemele digitale reprezintă o modalitate dinamică de articulare a învățări, și de consolidare a competenței de comunicare digitală.

Considerăm important să evidențiem viziunea lui C. Cucoș, care precizează că, tehnologiile digitale, chiar dacă sunt importante în societatea contemorană, nu trebuie să înlocuiască demersurile clasice de învățare, de socializare și interacțiune a elevilor. „Școala ar trebui *să ia seama* de acest mediu tehnologic, *să-l exploateze didactic*, *să-l încarce cu stimuli educogeni, să dezvolte piste alternative de ținere a legăturii cu lumea reală*, *să-i învețe pe tineri să „locuiască" în acest mediu*, *să nu prevalorizeze negativ, să nu ideologizeze, să învățăm să „îmblânzim" și să umanizăm acest mediu* [10, pp. 126-127].

În contextul ideilor examinate, pentru a confirma necesitatea unei abordări sistemice în prezentarea fenomenelor educaționale contemporane, considerăm oportun să formulă următoarele concluzii:

- Complexitatea transformărilor din educația contemporană impune trecerea de la abordările liniare la o perspectivă sistemică, capabilă să surprindă interdependențele dintre componentele sistemului educațional. Din această perspectivă, digitalizarea trebuie înțeleasă nu ca un proces exclusiv tehnologic, ci ca o transformare sistemică, ce influențează simultan politicile educaționale, dezvoltarea competențelor, practicile pedagogice și cultura organizațională. Prin urmare, dezvoltarea gândirii sistemice devine o condiție esențială pentru proiectarea, implementarea și gestionarea eficientă a schimbărilor în educație, asigurând coerența și sustenabilitatea proceselor de transformare.
- Formarea competențelor școlare integrează cunoștințe, abilități, atitudini și valori necesare rezolvării eficiente a situațiilor din diverse domenii ale cunoașterii. Procesul de formare a competențelor se bazează pe o învățare riguroasă, conștientă, reflexivă și sistemică, iar tehnologiile digitale își demonstrează valoarea educațională numai atunci când facilitează dezvoltarea acestor procese cognitive și sprijină autonomia învățării. În consecință, utilizarea critică, responsabilă și eficientă a tehnologiilor digitale devine ea însăși o competență esențială a elevului.
- Tehnologiile digitale contribuie la creșterea calității procesului educațional doar când sunt integrate într-un ecosistem pedagogic coerent, capabil să stimuleze învățarea activă, gândirea critică, colaborarea, autoreglarea și dezvoltarea proceselor cognitive și metacognitive. Ecosistemul digital educațional este un sistem deschis, dinamic și adaptiv, în care actorii educaționali, resursele, tehnologiile digitale și procesele pedagogice interacționează într-o

rețea de relații interdependente, generând condițiile necesare pentru colaborare, învățare personalizată și dezvoltarea competenței de comunicare digitale.

BIBLIOGRAPHY:

1. BEUDEAN, A. Educația în era digitală: provocări și perspective. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2025.
2. BIBIC, A. Rolul competenței digitale în adaptarea adulților la lumea modernă. Disponibil la: http://ir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6555/Conf-01-02-12-2023-p183-186.pdf?sequence=1&isAllowed=y
3. BOCHENSKI, J.-M. Ghid practic de logică. București: Editura Humanitas, 1993. ISBN: 973-28-0453-4
4. BONIEL-NISSIM, M., et al. *A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, Central Asia and Canada*. World Health Organization, 2022.
5. Böttger, T., & Zierer, K. (2024). *To ban or not to ban? A rapid review on the impact of smartphone bans in schools on social well-being and academic performance*. *Education Sciences, 14*(8), 906.
6. CATALANO, H., ALBULESCU, I. (coord.). Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative. București, 2024. ISBN 976606-04-750-2.
7. CEBOTARU, E. Comunicarea tradițională versus comunicarea digitală în dezvoltarea profesională a personalului. Disponibil la: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/566-570.pdf
8. CHRISTAKIS, D. A. Early television exposure and subsequent attentional problems in children. Pediatrics, 113(4), 917–919, 2006. Disponibil la: https://doi.org/10.1542/peds.113.4.917
9. CLEMENTE-SUAREZ, V. J., et al. *Digital device usage and childhood cognitive development: Exploring effects on cognitive abilities*, 2024
10. CUCOȘ C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom, 2017
11. DigComp Framework. Diponibil la: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/oldpage-digcomp/digcomp-framework_en?utm_source=chatgpt.com
12. European Commission. *The new European strategy for a better internet for kids (BIK+)*. European Parliamentary Research Service, 2022.
13. GEORGE, A. S. Screens steal time: How excessive screen use impacts the lives of young people., *Partners Universal International Innovation Journal (PUIIJ)*, 2023.
14. GHARAJEDAGHI, J. Systems Thinking: Managing Chaos and Complexity – A Platform for Designing Business Architecture, 1999. Oxford: Elsevier. ISBN 978-0750671637.
15. HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2020. ISBN: 978-1-138-84883-7.
16. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova**.** *Program de formare a competențelor digitale pentru cadrele didactice*. Disponibil la: https://www.edu.gov.md/ro/content/program-de-formare-competentelor-digitale-pentru-cadrele-didactice (accesat la 4 iulie 2026).
17. *Mobile phone bans in schools across the EU*. Publications Office of the European Union, 2026.
18. NEACȘU I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Polirom, colecția Collegium – Științele educației, 2019. ISBN: 978-973-46-7849-5
19. OECD. *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. 2025
20. RACHERU D. *Dezvoltarea comunicării verbale versus comunicare digitală. În: Simpozionului Național ,, Creativitate în demersul didactic Ediția a II a"2025, pp.22-29,* Ilfov: Inspectoratul Școlar Județean Ilfov.
21. SENGE, P. M. *A cincea disciplină. Arta și practica organizațiilor care învață*. București: BusinessTech International, 2012. ISBN 978-973-8495-70-8.

22. SENGE, P. Școli care învaţă. A cincea disciplină aplicată în educaţie. București: Editura Trei, 2016. ISBN: 978-606-71-9495-1.
23. SFETCU N. Inteligența, de la originile naturale la frontierele artificiale. MultiMedia Publishing 2024 ISBN: 978-606-033-835-2.
24. STANCIU, D. Psihologia comunicării. București: Paideia, 2024. ISBN 978-606-748-8609.
25. SURDU A. Teoria generală a sistemelor. București: Jurnalul Bucureștiului. Disponibil la: https://www.jurnalul-bucurestiului.ro/wp-content/uploads/2025/08/ALEXANDRU-SURDU-Teoria-generala-a-sistemelor.pdf
26. TURKLE, S. *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press, 2015. ISBN 978-1594205552.
27. TWENGE, J. M. *Gen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books, 2017. ISBN 978-1501152016.
28. UNESCO. *Smartphones in school? Only when they clearly support learning*. UNESCO.
29. VAN BAVEL, J. J., BAICKER, K., BOGGIO, P. S., et al. *Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response*. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471, 2020. Diponibil la: https://www.nature.com/articles/s41562-02
30. VANLUYDT, E., van den Eijnden, R., Vonk, L., & Putrik, P. (2026). *Disconnect to reconnect: How variations between types of smartphone bans influence students' well-being and social connectedness in Dutch secondary education*. *Journal of Youth and Adolescence, 55*, 551–569.
31. VLAȘIN I. De la mecatronică la educația smart. *De la mecatronică la educația smart*. Cluj-Napoca: 2018, UTPRESS. ISBN 978-606-737-338-7.
32. ZHAO, Y., ZHONG, R. Paradigm Shifts in Education: An Ecological Analysis. See Journals, Vol.8, ECNU Review of Education 2025. pp. 21-40 https://doi.org/10.1177/20965311241296162. Disponibil: https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/20965311241296162

PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS: THE IMPORTANCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Miluța Ursu
Speech-Language Pathologist, CJRAE Constanța

Abstract: *Preschool age (3-6 years) represents a period of profound psychological transformations, in which emotional intelligence acts as a central pillar for social adaptation, future school success, and the child's mental health.*

Developing emotional intelligence during early childhood is an essential predictor for the psycho-social balance of the future adult. It is structured on four major dimensions: ***Self-awareness -*** *Identifying and correctly labeling basic emotions (joy, sadness, anger, fear);* ***Emotional self-regulation-*** *The ability to tolerate frustration and manage impulsive reactions during moments of stress or disappointment;* ***Empathy -*** *Understanding that other people have different feelings and perspectives, which facilitates cooperation;* ***Social skills-*** *Forming harmonious relationships with peers and integrating easily into the school community.*

Early investment in emotional education through games and therapeutic stories prevents behavioral difficulties and anxiety. A preschooler with a well-developed EQ will manifest increased resilience and will assimilate academic knowledge much easier upon entering school.

Keywords**:** *preschool age; psychological development; emotional intelligence; self-awareness; emotional self-regulation; empathy; social skills; social adaptation.*

Vârsta psihică a preșcolarului constituie „a două copilărie, stadiul – de la 3 la 6/7 ani – cu cele mai spectaculoase prefaceri în dezvoltarea psihică a copilului, cu salturi și achiziții calitativ-cantitative ce pecetluiesc caracteristicile umanului și adaptarea complexă la mediul de viață" comunitar (în familie și în grădiniță) [14, p.223].

La **nivel general**, reținem faptul că la *vârsta preșcolară* (3-6/7 ani), ca urmare a extinderii experienței de viață comunitară (familie, grădiniță), care oferă diferite modele de conduită socio-culturală, morală și afectivă, antrenate și perfecționate special pentru a pune bazele activității psihice specifice copilului preșcolar, de joc, dar și de învățare, susținute prin dezvoltarea limbajului.. Pe de altă parte, trebuie semnalată, „apariția și extinderea principalelor elemente bazale ale personalității", care conferă personalității preșcolarului anumite „caracteristici tot mai evaluate", exprimate la nivel de:

- *atitudini* (afective, motivaționale) față de părinți, față de disciplina socială (cerută în familie și în grădiniță), față de educatoare și personalul grădiniței, față de colegii de grupă, față de activitățile organizate formal și nonformal (de joc, în general, de joc didactic, în special) și de impulsurile emoționale proprii, tipice vârstei, dar și contextului în care se află sau care apare (este creat) la un anumit moment dat etc.;
- *caracter* (care poziționează calitatea relației constante cu cei din jur și cu propria persoană, susținută cognitiv, dar și afectiv, în funcție de stadiul de dezvoltare a proceselor cognitive (percepție, reprezentare, gândire, memorie, imaginație) și afective (emoții, sentimente etc.);
- *stări emoționale complexe* și *contradictorii* care apar în procesul de adaptare la cerințele individuale și colective (ale familiei și ale grădiniței) și în cadrul relațiilor cu ceilalți copii;
- *voință*, ca proces care apare atunci când copilul are de identificat și de depășit un anumit obstacol, care solicită *efort voluntar* susținut și în plan afectiv, individual și social (în colectiv);
- *motivație*, care implică trebuințele primare și interesele imediate ale elevului, exprimată în mod direct sau indirect cu o intensă participare emoțională (prin impulsuri, emoții puternice, stări și dispoziții afective, sentimente pe cale de formare și de relativă stabilizare);

- *comunicare*, legată de evoluția *limbajului verbal* (cu funcția sa de cunoaștere, comunicare și autoreglare), dar și a celui *nonverbal*, care simulează procesul de dezvoltare a conștiinței copilului în contextul particularităților specifice vârstei [14, pp. 223-224; 4,5, 16].

„În planul dezvoltării psihice generale, vârsta preșcolarității prezintă și alte caracteristici specifice exprimate în termeni de *capacități semnificative*, care confirmă legătura existentă, în mod direct și indirect, cu aptitudinea inteligenței emoționale (așa cum apare și evoluează ea în cadrul acestui stadiu de dezvoltare) [14, p. 224].

a) „*capacitatea* de a se desprinde de situațiile și obiectivele concrete" prin diferite tehnici de evocare și anticipare, dependente de resursele imaginației și ale gândirii „încărcate de simbolistică" implicate în proiectarea și realizarea acțiunilor integrate în activitate de joc, energizate de impulsurile emoționale imediate și de emoțiile puternice, intensificate și extinse spre zona unor sentimente cu un anume grad de stabilitate;
b) „*capacitatea* de autonomie în exercitarea conduitelor (specifice vârstei) raportate (și) la trebuințe spirituale și sociale", capacitate stimulată de viața afectivă a preșcolarului;
c) *capacitatea* de „îmbogățire a experienței personale ca urmare a satisfacerii curiozității și a explorării avide a lumii înconjurătoare" sub impulsul unor *trăiri emoționale* și *stări și dispoziții socioafective pozitive*;
d) *capacitatea* de adaptare socioafectivă la un set de reguli și norme sociale, receptate în familie, antrenate special în grădiniță care stimulează procesul de „constituire a conștiinței morale" și a *conduitei morale* a preșcolarului;
e) *capacitatea* de dezvoltare complexă a funcțiilor și proceselor psihice semnificative (cognitive, afective, volitive), „ca efect al creșterii potențialului sistemului nervos central și al antrenamentului probat în relația (cognitivă și socioafectivă) cu mediul înconjurător".

În plan cognitiv, dar și socio-afectiv, copilul preșcolar, antrenat în activități cât mai diverse la grădiniță, dar și în mediul comunitar al familiei, în care relaționează permanent cu cei din jur, „înțelege că realitatea externă nu se reduce la propriile sale trăiri". La acest nivel, „copilul va trăi – în special în plan afectiv – experiențe inedite" în condițiile în care descoperă faptul că „mama, tata, ceilalți oameni nu sunt identici cu el" [14, p. 225].

Analiza longitudinală a procesului de evoluție generală a copilului preșcolar evidențiază existența a „trei substadii sau subperioade", desfășurate în cadrul „unui proces continuu de prefaceri și transformări", identificate în funcție de următoarele criterii: achizițiile noi înregistrate în plan fizic și psihic (cognitiv, volitiv, afectiv); participarea la diferite activități (în special de tip ludic); „dezvoltarea conduitelor adaptative":

1) Preșcolaritatea mică;
2) Preșcoalritatea mijlocie;
3) Preșcolaritatea mare [Ibidem, p.226].

În abordarea lor vom avea în vedere inclusiv resursele inteligenței emoționale implicate în dezvoltarea și afirmarea trăsăturilor specifice copilului preșcolar [Ibidem, pp. 226-227].

1) *Preșcolaritatea mică* (3-4 ani) se caracterizează prin următoarele tendințe care pot fi identificate și valorificate (inclusiv prin apelul la resursele inteligenței emoționale) la *nivel de*:
   a) *comportament* al copilului = diminuarea conduitelor negative, de răsfăț; reducerea parțială a stării de egocentrism, ca urmare a evoluțiilor înregistrate în plan fizic și psihic;
   b) *activitate* a copilului = colaborare cu partenerii de joc, interes pentru povești, ajutor dat adulților (în special, mamei);
   c) *limbaj* al copilului = copilul preșcolar „poate susține un dialog cu alte persoane, mai ales cu mama sau tata", dar și cu alți membrii ai familiei și, în mod special, cu educatoarea ;
   d) *relații sociale ale copilului* = „un ușor echilibru în relațiile cu cei din jur", urmare a faptului că, în funcție de context, copilul „devine mai afectuos și înțelege stările emoționale ale altora", odată cu creșterea *încrederii* „în cea ce spun și fac *oamenii mai mari*".

2) *Preșcolaritatea mijlocie* (4-5 ani) se caracterizează prin:
   a) *capacitatea socioafectivă* a copilului care „reușește să se motiveze suficient pentru creșterea eficienței participării la unele activități (inclusiv ludice)";
   b) *inteligența emoțională* a copilului implicată în diferite situații ludice, în cadrul cărora copilul *cooperează* constant cu partenerii de activitate, *stabilește* prietenii cu unii dintre ei, are momente de altruism probat prin aceea că „oferă și altora un obiect care îi aparține";
   c) *comunicare*a extinsă a copilului (verbală și nonverbală), susținută *cognitiv* (prin dezvoltarea proceselor de cunoaștere empirică și logică), dar și *afectiv* (prin înțelegerea sentimentelor mamei sale ale altor adulți), care duce la dezvoltarea limbajului probată prin „achiziția de noi cuvinte, imaginarea unor situații inedite, folosirea simbolurilor";
   d) *creșterea încrederii copilului* în relațiile cu adulții (din familie, din grădiniță, din mediul comunitar), probată prin faptul că „este receptiv la aprecierile adultului și face efort pentru a intra în grațiile acestuia".
3) *Preșcolaritatea mare* (5-6/7 ani), angajată psihologic și instituțional în perspectiva trecerii de la învățământul preșcolar la învățământul școlar primar, de la *activitatea* bazată predominant pe *joc* (de diferite tipuri, cu accent pe *jocul didactic*) la cea care va implica prioritar învățarea (școlară și extrașcolară, formală și nonformală), este caracterizată prin următoarele tendințe:
   a) *participarea la activitatea de joc*, conceput ca *joc didactic*, proiectat și organizat cu scopuri de învățare directă și indirectă, formală și nonformală, susținută afectiv, „cu plăcere";
   b) *realizarea unor relații bune cu partenerii*, în condiții care valorifică resursele *inteligenței generale*, dar și ale *inteligenței emoționale* care favorizează *toleranța* față de cei ce greșesc (sau au o altă părere), *exprimarea* deciziilor prin *explicații verbale*, dar și prin *emoțiile intense* generate în timpul activităților (de joc didactic etc.) – vezi emoțiile, dispozițiile sau stările afective *pozitive* (atunci când copilul este energic, fascinat de joc etc.), dar și *negative* (atunci când copilul este supărăcios, capricios, irascibil etc.);
   c) *ascensiunea curiozității cognitive* (și socioafective), accentuată spre sfârșitul acestei *subperioade*, probată prin interesul special al copilului pentru „cifre, cunoașterea literelor, a cititului" care susține capacitatea „de a învăța conștient noi conduite adaptative";
   d) *încercarea de autoevaluare* a copilului, în condiții de „comparație cu alți copii", în cadrul unui proces în care „apar scheme intelectuale bazate pe strategii coerente ce îi pregătesc – pe copii – pentru activitatea școlară", cu exprimarea unor *preferințe* sau *opțiuni* care includ și „un conținut al profesiei" exprimat prin diferite formule sau expresii naive.

Concluzia generală referitoare la „stadiul de preșcolar (a doua copilărie)", raportată la „contextul general al evoluției psihice", este centrată asupra *trăirilor emoționale* ale copilului, intensificate și amplificate în această perioadă. Avem în vedere acele *trăiri emoționale* care generează *starea socioafectivă* care definește „*fericirea copilului preșcolar* care străbate întregul stadiu – de dezvoltare – și se reflectă în tot ceea spune și face, în felul în care acționează, relaționează, se joacă și participă la activitățile altora" [Ibidem, p. 228].

În această perspectivă, putem elabora **un model general** de analiză-sinteză care fixează *caracteristicile specifice ale copilului preșcolar*, afirmate *în contextul valorificării potențialului său socioafectiv* care permite *înțelegerea copilului preșcolar* ca *produs al resurselor inteligenței emoționale*

Copilul preşcolar ca *produs al resurselor inteligenţei emoţionale*
Starea afectivă a copilului preşcolar = *Fericirea* la **„*vârsta de aur a copilăriei*”** care: - „străbate întregul stadiu” de dezvoltare psihică (*preşcolaritatea mică*, *medie*, *mare*) - „se reflectă” în *limbaj*, acţiuni, relaţii cu ceilalţi, participare la activităţile de joc etc.
Trăirile emoţionale intense = **-** *satisfacţii* în activităţile realizate, *bucurii* în funcţie de rezultate şi de relaţiile pozitive cu ceilalţi; „*o adevărată fericire*”, susţinută prin *detaşare,* „prin lipsă de grijile lumeşti” **-** stări emoţionale complexe care orientează pozitiv „satisfacerea curiozităţii”.
Dispoziţia afectivă pozitivă = **-** *trăirea extinsă* a *fericirii* (produs al stării afective şi al trăirilor emoţionale intense*, pozitive*) **-** *detaşarea afectivă pozitivă*, exprimată prin „lipsa de griji, fără umbre şi anxietăţi” - *autonomia afectivă* care: a) previne sau elimină sursele care pot să deregleze afectivitatea; b) facilitează şi consolidează „cursul firesc al dezvoltării personalităţii preşcolarului”

Analiza vârstei preşcolare asigură *aprofundarea nivelului general* al stadiului de dezvoltare psihică (prezentat anterior), din trei ***perspective specifice***:

1) *Dezvoltarea biopsihică* şi *constituirea* şi *consolidarea autonomiei* preşcolarului, bazată de *deprinderi şi obişnuinţe alimentare*, *de îmbrăcare, igienice şi ludice*.
2) *Dezvoltarea psihică* în *plan senzorio-perceptiv* şi *în plan intelectual*.
3) *Dezvoltarea sociomorală a personalităţii preşcolarului prin activităţile de joc* [Ibidem, pp. 223-246; 274-294; 311-319].

În toate situaţiile putem identifica importanţa resurselor afective ale preşcolarului care exprimă sau anticipează capacităţi specifice inteligenţei emoţionale implictate direct şi indirect, imediat sau pe parcurs, în dezvoltarea biopsihică, psihologică şi sociomorală a copilului preşcolar.

1) **Dezvoltarea biopsihică şi consolidarea autonomiei preşcolarului** este dependentă de evoluţia „capacităţilor senzoriale şi perceptive” structurate în forme noi care conturează „reprezentările memoriei şi imaginaţiei ce dau dimensiuni complexe trăirilor anticipative şi fantastice” [Ibidem, p. 228]. Ele sunt realizate în cadrul tipului fundamental de activitate psihică realizată de copilul preşcolar în mod spontan (informal) sau organizat instituţional (în grădiniţă) – *jocul*, în general, *jocul cu reguli*, promovat inclusiv ca *joc didactic*, cu efecte multiple în planul dezvoltării biopsihice sau psihofizice, dar şi al dezvoltării cognitive şi morale.

Semnificativă este *legătura dintre evoluţia biopsihică şi dezvoltarea psihomotorie*, susţinută *la vârsta preşcolarului*, între 3-6/7 ani, de *creşterea în înălţime* (de la 92 cm la 116 centimetri şi *în greutate* (de la 14 kg la 22 kg) [9]. La nivelul creierului, creşterea volumului la 1200 de grame la finalul stadiului şi extinderea sistemului nervos central, contribuie la controlul activităţilor realizat şi adaptat între declanşarea şi inhibarea acestora.

Cercetările întreprinse evidenţiază şi diferenţele dintre *fete*, care dovedesc o mai mare *capacitate de cooperare* care stimulează *comunicarea verbală*, şi *băieţi* care au tendinţa de izolare chiar în timpul unor activităţi specifice vârstei, de *joc cu mingea* sau de *construcţii simbolice* realizate din diferite materiale.

Acumulările cantitative, înregistrate la nivel de *dezvoltare biopsihică* sau *psihofizică* produc *un salt calitativ* determinant în procesul de evoluţie al personalităţii preşcolarului – „*constituirea autonomiei* care cuprinde *deprinderi* şi *obişnuinţe* organizate în *formaţiuni complexe*” semnificative la nivelul unor *comportamente* sau *conduite* cotidiene. Avem în vedere acele *deprinderi şi obişnuinţe* care conferă preşcolarului o autonomie iniţiată, formată şi consolidată în timp, probată prin „comportamentele alimentare, de îmbrăcare, igienice şi ludice”[14, p. 231]

La acest nivel, trebuie semnalată relaţia specială existentă între *resursele afective* ale *preşcolarilor* – aflaţi la *„vârsta de aur* a copilăriei” – şi *procesul* de constituire şi consolidare a *autonomiei biopsihice* şi *psihocomportamentale*, cu impact în *educaţia intelectuală*, dar şi în *formarea* şi

dezvoltarea morală. Este o relație specială care poate fi antrenată prin *abilitatea pedagogică* a profesorilor pentru învățământul preșcolar (dar și a părinților). Ei trebuie să țină seama de faptul că modul în care preșcolarul percepe mediul extern, „este încărcat emoțional și alimentează imaginația, comportamentele și strategiile mentale ce utilizează o simbolistică amplă ancorată situațional în realitatea înconjurătoare" [Ibidem, p. 228].

Valorificarea pedagogică a inteligenței emoționale solicită raportarea la impulsurile afective ale preșcolarului exprimate în *plan*: a) *pozitiv*, prin „dezvoltarea *autonomiei* și a *conștiinței de sine*, care permit o integrare mai activă și o creștere a receptivității față de *habitusurile* conservate de familie și apoi de grădiniță"; b) *negativ*. „prin creșterea opozabilității, a bravadei, a dorinței de a atrage atenția asupra sa (episod de negativism)" [Ibidem, p. 234].

Profesorul de la învățământul preșcolar, în colaborare cu părinții copiilor, trebuie să aibă ca obiectiv general, *formarea și dezvoltarea conștiinței de sine* a preșcolarilor posibilă la nivelul resurselor cognitive și socioafective de care dispune aceste. *Obiectivele specifice* derivate vizează *autocontrolul emoțional* și *adaptabilitatea emoțională* realizate în condiții de „împlinire" (individuală și în grup) din „perspectivă pozitivă"[1,2].

Aceste *obiective specifice* pot fi îndeplinite, în contextul propriu învățământului preșcolar, în măsura în care este antrenată „*conștiința și imaginea de sine*" a preșcolarului care asigură:

a) „*dezvoltarea psihică* a personalității", a conștiinței individuale a preșcolarului care, spre finalul stadiului, „crește rezonanța afectivă și emoțională necesară pentru implicarea și finalizarea acțiunilor întreprinse pe care le verbalizează";
b) formarea *conștiinței* sale *sociale*, *morale*, realizată prin „*socializarea și interiorizarea normelor social-culturale ce reglementează, pe baze noi și complexe, relațiile sale cu cei din jur și determină structurarea unui sistem atitudinal diversificat ce facilitează adaptarea generală a copilului*" [14, pp. 234-236]
2) **Dezvoltarea psihică a preșcolarului, în plan senzorio-perceptiv** și **intelectual** este realizată în contextul în care „*comunicativitatea și sociabilitatea copilului îmbracă forme informativ-formative nemijlocite* care pot genera și anumite contradicții" între: a) „cerințele interne, dorințele, aspirațiile, interesele copilului și posibilitățile de a fi satisfăcute"; b) „modalitățile mai simple și primitive de satisfacere a trebuințelor și cerințele de implicare în trebuințe noi, complexe și civilizate" [Ibidem, p. 237]. Rezolvarea lor solicită intervenția activă și eficientă pedagogic a educatorilor (părinților și profesoarelor din învățământul preșcolar) bazată, inclusiv, pe identificarea și valorificarea resurselor *inteligenței emoționale*, proprii copilului preșcolar.

În concluzie, vârsta preșcolară reprezintă o etapă de transformări structurale profunde, în care evoluția planului senzorio-perceptiv se împletește strâns cu dinamica socioafectivă a copilului. Transformarea percepției într-o autentică observație perceptivă nu doar că îi extinde preșcolarului orizontul de cunoaștere asupra realității imediate (casă, grădiniță, comunitate), dar devine și motorul curiozității sale cognitive. Această deschidere spre explorare este profund nuanțată emoțional. Copilul nu doar observă și învață, ci participă cu entuziasm și bucurie la interacțiunile cu adulții și cu semenii săi, interiorizând primele scopuri sociale. Astfel, sprijinirea acestei dezvoltări integrate în cadrul activităților formale și informale din grădiniță și familie pune bazele unei personalități echilibrate, capabile de adaptare socială și succes școlar viitor.

BIBLIOGRAPHY:

1. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională***,** *Prefață* la Reuven Bar-On; James D.A. Parker (coordonatori), *Manual de inteligență emoțională*, trad., Curtea Veche Publishing, București, 2011, 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
2. GOLEMAN, D, *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, București: Editura Sigma, 2015.
3. GOLEMAN, D. *Creierul și inteligența emoțională*, București: Editura Curtea-Veche, 2016. 110 p. ISBN 978-606-588-888-3.
4. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei.* București: Editura Fundația România de mâine, 2000. 328 p, ISBN: 973-582-281-4.
5. GOLU, M., Zlate, M., GOLU, P., MANOLESCU C. *Psihologi*e. *Manual pentru licee de filologie-istorie și științele naturii.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
6. GOLU, M. *Fundamentele Psihologiei, II.* București: Editura Fundației „România de Mâine", 2000. p. 583. ISBN 973-582-236-9.
7. GOLU. M. *Percepție și activitate.* București, Editura Științifică 1971.279 p.
8. HAHAIANU, F. *Competenta socio-emotională și problematica standardelor profesionale în formarea inițială a ofițerului de informații*. Teză de doctor. București: Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Domeniul Științe ale Educației, 2014. 234
9. ȘCHIOPU, U. *Psihologia copilului.* București: Editura Științifică, 1969.
10. ȘCHIOPU, U. coordonator, *Dicționar de psihologie.* București: Editura Babel, 1997. 740.p, ISBN 973-48-1027-8.
11. URSU, M. Emotional intelligence -an influential model in children's education. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, nr 32.pp1094-1100.ISSN
12. URSU, M**.** *Emoțional intelligence in the educational* act. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2023, nr 343.pp 766-771.ISSN
13. VERZA, E. Tratat de logopedie. București: 2003. ISBN: 973-624-818-6
14. VERZA, E., VERZA, E. F. *Psihologia copilului.* București: Editura Trei SRL, 560 p. ISBN 978-606-40-2304-9.
15. YEUNG, R. *Dezvoltarea inteligenței emoționale.* București: Ed. Meteor Press, 2018. 143 p. ISBN 978-973-728-712-0.
16. ZLATE. M., (coordonator), CREȚU, T., MITROFAN, N., ANIȚEI, M. *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*, București: Editura Aramis, 2005. 162 p. ISBN 978-973-679-234-X.

FUNCTIONAL COMMUNICATION PROFILE IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: FINDINGS FROM A DESCRIPTIVE STUDY

Daniela-Iulia Stroescu
PhD Student in Special Education, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *Autism Spectrum Disorder (ASD) is frequently associated with significant difficulties in the development of communication, language, and social interaction, which may affect a child's level of autonomy and social participation. In this context, understanding the functional developmental profile of children with ASD represents an essential prerequisite for designing individualized psychopedagogical and speech-language interventions. The aim of the present descriptive study was to identify the cognitive, linguistic, motor, and communicative profile of preschool children with ASD and to analyze the relationships among the main developmental domains. The study was conducted on a sample of 60 children aged between 5 and 6 years who had been diagnosed with ASD. Participants were assessed using standardized instruments designed to evaluate cognitive development, receptive and expressive language, motor skills, and functional communication.*

Statistical analysis included descriptive indicators and nonparametric inferential procedures appropriate to the characteristics of the data. The results revealed significant relationships among cognitive development, language abilities, motor skills, and functional communication. Furthermore, the participants' developmental profile was characterized by considerable individual variability, a feature commonly associated with the ASD population. The findings highlight the importance of multidimensional assessment and support the implementation of intervention programs tailored to the individual characteristics of children with ASD in order to enhance functional communication and social participation.

Keywords: *autism spectrum disorder; functional communication; expressive language; receptive language; cognitive development; motor skills; psychopedagogical intervention.*

1. Introducere

Tulburările din spectrul autist (TSA) reprezintă una dintre cele mai complexe categorii de tulburări de neurodezvoltare, caracterizate prin dificultăți persistente de comunicare socială, interacțiune și flexibilitate comportamentală. Variabilitatea manifestărilor clinice și funcționale determină apariția unor profiluri de dezvoltare extrem de heterogene, ceea ce impune abordări individualizate în evaluare și intervenție. În ultimii ani, interesul cercetătorilor pentru identificarea factorilor care influențează dezvoltarea comunicării la copiii cu TSA a crescut considerabil, comunicarea funcțională fiind recunoscută drept unul dintre cei mai importanți predictori ai adaptării sociale și ai calității vieții.

Comunicarea funcțională reprezintă capacitatea unei persoane de a utiliza comportamente verbale și nonverbale pentru a transmite intenții, nevoi, emoții și informații în contexte cotidiene și pentru a participa eficient la interacțiunile sociale [13, 2]. În cazul copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA), dezvoltarea acestei competențe este frecvent afectată de dificultăți în inițierea și menținerea interacțiunilor sociale, în înțelegerea mesajelor receptate și în utilizarea adecvată a limbajului în contexte variate de comunicare [2, 10]. Aceste particularități pot limita participarea copilului la activitățile educaționale, familiale și comunitare și pot influența negativ procesul de incluziune socială și adaptare funcțională [16].

Literatura de specialitate evidențiază faptul că dezvoltarea comunicării nu poate fi analizată izolat, deoarece aceasta este strâns legată de funcționarea cognitivă, de dezvoltarea limbajului și de competențele motrice ale copilului [6, 13]. Dezvoltarea cognitivă contribuie la înțelegerea și procesarea informațiilor, limbajul oferă instrumentele necesare exprimării și receptării mesajelor, iar motricitatea facilitează explorarea mediului și utilizarea comportamentelor comunicative verbale și nonverbale [4, 5]. În consecință, ***evaluarea multidimensională*** a acestor domenii poate furniza

informații relevante privind particularitățile dezvoltării copiilor cu TSA și poate orienta proiectarea unor intervenții psihopedagogice și logopedice individualizate [7].

Perspectiva contemporană asupra TSA promovează abordări centrate pe ***funcționalitate*** și ***participare***, accentuând importanța identificării resurselor și potențialului individual al fiecărui copil. În acest context, analiza profilului cognitiv, lingvistic și comunicațional poate contribui la înțelegerea mecanismelor care susțin dezvoltarea comunicării și poate fundamenta elaborarea unor programe psihopedagogice adaptate nevoilor specifice ale beneficiarilor.

Pornind de la aceste considerente, prezentul **studiu constatativ** urmărește identificarea profilului cognitiv, lingvistic, motric și comunicațional al copiilor preșcolari cu TSA și analiza relațiilor existente între principalele domenii ale dezvoltării. Rezultatele obținute pot oferi repere utile pentru specialiștii implicați în evaluarea și intervenția psihopedagogică, logopedică și educațională adresată copiilor cu tulburări din spectrul autist.

2. Fundamentare teoretică

2.1.Comunicarea funcțională la copiii cu TSA

Comunicarea funcțională reprezintă ansamblul comportamentelor verbale și nonverbale utilizate pentru exprimarea intențiilor, nevoilor, dorințelor, emoțiilor și informațiilor în contexte reale de viață. Spre deosebire de simpla producere a limbajului, comunicarea funcțională presupune utilizarea eficientă și adaptativă a competențelor de comunicare în scopul inițierii, menținerii și dezvoltării relațiilor sociale, precum și al participării active la activitățile cotidiene [14].

În cadrul tulburărilor din spectrul autist, dificultățile de comunicare reprezintă una dintre caracteristicile definitorii ale diagnosticului. Conform criteriilor formulate de American Psychiatric Association (2022) [2], persoanele cu TSA prezintă deficite persistente în comunicarea și interacțiunea socială, manifestate prin dificultăți în reciprocitatea socio-emoțională, în utilizarea comportamentelor comunicative nonverbale și în dezvoltarea, menținerea și înțelegerea relațiilor sociale. Aceste dificultăți se manifestă diferit de la un copil la altul, în funcție de nivelul dezvoltării cognitive, lingvistice și adaptive.

Numeroase studii au evidențiat faptul că nivelul limbajului expresiv nu reflectă întotdeauna nivelul real al comunicării funcționale. Există copii cu TSA care posedă un vocabular relativ dezvoltat, dar întâmpină dificultăți semnificative în utilizarea limbajului în contexte sociale, în înțelegerea intențiilor interlocutorului sau în adaptarea mesajului la situația de comunicare. În mod similar, unii copii cu limbaj verbal limitat pot utiliza eficient comportamente comunicative alternative, precum gesturile, indicarea, schimbul de imagini sau alte sisteme augmentative și alternative de comunicare [10].

Literatura de specialitate subliniază faptul că dezvoltarea comunicării funcționale constituie unul dintre cei mai importanți predictori ai autonomiei și incluziunii sociale la persoanele cu TSA. Capacitatea copilului de a solicita ajutor, de a exprima preferințe, de a răspunde la întrebări și de a participa la schimburi sociale contribuie semnificativ la reducerea comportamentelor problematice și la creșterea nivelului de adaptare în mediul familial, educațional și comunitar [7, 12].

Din perspectivă psihopedagogică, evaluarea comunicării funcționale trebuie să depășească analiza competențelor lingvistice izolate și să urmărească modul în care copilul utilizează aceste competențe în situații autentice de interacțiune. O astfel de abordare permite identificarea nevoilor reale de intervenție și elaborarea unor programe individualizate orientate spre creșterea participării sociale și a independenței funcționale.

2.2.Relația dintre dezvoltarea cognitivă, limbaj și comunicare

Dezvoltarea comunicării reprezintă rezultatul interacțiunii dintre multiple procese cognitive, lingvistice și socio-emoționale care evoluează simultan în primii ani de viață. În cazul copiilor cu TSA, relațiile dintre aceste domenii sunt deosebit de importante, deoarece dificultățile apărute într-un sector al dezvoltării pot influența funcționarea celorlalte componente implicate în comunicare.

Dezvoltarea cognitivă oferă baza necesară înțelegerii și procesării informațiilor din mediul înconjurător. Procese precum atenția, memoria, imitația, rezolvarea de probleme și reprezentarea

simbolică contribuie la apariția și dezvoltarea comportamentelor comunicative. Conform perspectivei socioculturale formulate de Lev Vygotsky, limbajul și gândirea se dezvoltă într-o relație de interdependență, fiecare influențând progresiv evoluția celeilalte componente.

Limbajul reprezintă principalul instrument prin care copilul organizează experiențele cognitive și transmite informații către ceilalți. Dezvoltarea limbajului receptiv facilitează înțelegerea mesajelor și a regulilor sociale, în timp ce limbajul expresiv permite formularea intențiilor comunicative și participarea activă la interacțiuni. Cercetările realizate în domeniul TSA au evidențiat existența unor relații semnificative între nivelul dezvoltării cognitive și performanțele obținute la evaluările limbajului receptiv și expresiv [10].

În același timp, literatura recentă evidențiază rolul dezvoltării motrice în apariția și consolidarea competențelor comunicative. Motricitatea facilitează explorarea mediului, manipularea obiectelor, dezvoltarea atenției comune și utilizarea gesturilor, toate acestea reprezentând premise importante pentru dezvoltarea limbajului și comunicării [4]. În cazul copiilor cu TSA, dificultățile motrice pot influența indirect oportunitățile de învățare și interacțiune socială, afectând dezvoltarea competențelor comunicaționale.

Înțelegerea relațiilor dintre dezvoltarea cognitivă, limbaj și comunicare prezintă o importanță deosebită pentru practica psihopedagogică și logopedică. Analiza integrată a acestor domenii permite identificarea profilului funcțional al copilului și fundamentarea unor intervenții adaptate particularităților individuale. Din această perspectivă, cercetarea relațiilor dintre variabilele cognitive, lingvistice și comunicaționale poate oferi informații relevante privind mecanismele care susțin dezvoltarea comunicării funcționale la copiii cu TSA și poate contribui la optimizarea strategiilor de intervenție educațională și terapeutică.

3. Metodologia cercetării

3.1.Scopul și obiectivul cercetării

Prezentul studiu constatativ a urmărit identificarea profilului cognitiv, lingvistic, motric și comunicațional al copiilor preșcolari diagnosticați cu tulburări din spectrul autist (TSA), precum și analiza relațiilor existente între principalele domenii ale dezvoltării. Cercetarea a fost orientată spre descrierea particularităților dezvoltării și evidențierea asocierilor dintre variabilele cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale.

Obiectivul principal al cercetării a constat în analiza nivelului de dezvoltare a comunicării funcționale și a relațiilor acesteia cu dezvoltarea cognitivă, limbajul receptiv, limbajul expresiv și competențele motrice ale copiilor preșcolari cu TSA.

3.2.Participanți

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din 60 de copii diagnosticați cu tulburări din spectrul autist, cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani. Dintre aceștia, 30 de copii (50%) aveau vârsta de 5 ani, iar 30 de copii (50%) aveau vârsta de 6 ani. Din punctul de vedere al genului, eșantionul a inclus 42 de băieți (70%) și 18 fete (30%). În funcție de severitatea simptomatologiei, 24 de copii (40%) prezentau TSA moderat, iar 36 de copii (60%) TSA sever.

Participanții au beneficiat de evaluări psihologice, logopedice și psihopedagogice realizate în cadrul serviciilor specializate de recuperare și intervenție destinate copiilor cu TSA.

3.3.Instrumente de evaluare

Evaluarea participanților a fost realizată prin utilizarea unui protocol complex de investigare, alcătuit din instrumente standardizate și metode complementare de evaluare. Pentru evaluarea dezvoltării cognitive, lingvistice și motrice a fost utilizat Psychoeducational Profile – Third Edition (PEP-3), instrument consacrat pentru evaluarea copiilor cu TSA și alte tulburări de dezvoltare. Au fost analizate subscalele Cognitiv verbal/preverbal (CVP), Limbaj expresiv (EL), Limbaj receptiv (RL), Motricitate fină (FM), Motricitate grosieră (GM), Imitație vizual-motrică (VMI) și Comunicare (C-SSs). Nivelul intelectual nonverbal a fost evaluat prin intermediul testului Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test (SON-R 2½–7), iar informațiile referitoare la particularitățile dezvoltării

și comportamentului adaptativ au fost completate prin analiza documentelor existente și prin colaborarea cu părinții și specialiștii implicați în procesul terapeutic.

3.4.Procedura de cercetare

Cercetarea a fost realizată în conformitate cu principiile etice ale investigațiilor desfășurate în domeniul științelor educației și al psihopedagogiei speciale. Participarea copiilor la evaluare s-a realizat cu acordul părinților sau al reprezentanților legali. Evaluările au fost efectuate individual, într-un mediu predictibil copiilor, adaptat particularităților specifice TSA. Datele colectate au fost centralizate și analizate statistic în vederea descrierii profilului dezvoltării și a investigării relațiilor dintre variabilele analizate.

3.5.Analiza statistică a datelor

Prelucrarea statistică a datelor a fost realizată utilizând metode descriptive și inferențiale adecvate caracteristicilor eșantionului și distribuției variabilelor investigate. Pentru descrierea rezultatelor au fost calculați indicatori statistici precum media aritmetică, abaterea standard, valorile minime și maxime și coeficienții de variație. În vederea examinării relațiilor dintre variabilele cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale a fost utilizat coeficientul de corelație Spearman (ρ), adecvat distribuțiilor nonparametrice. Nivelul de semnificație statistică a fost stabilit la $p < 0,05$.

În concordanță cu obiectivele cercetării, procesul de evaluare a urmărit investigarea multidimensională a dezvoltării copiilor cu TSA, fiind selectate instrumente care permit analiza integrată a funcționării cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale. Utilizarea unui protocol complex de evaluare a oferit posibilitatea conturării unui profil funcțional al dezvoltării și a fundamentat analiza relațiilor dintre variabilele investigate.

4. Rezultate

4.1.Profilul dezvoltării cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale

În vederea conturării profilului funcțional al copiilor cu TSA incluși în cercetare, au fost analizate performanțele obținute la evaluarea cognitivă, lingvistică, motrică și comunicațională. Indicatorii statistici descriptivi ai principalelor variabile investigate sunt prezentați în Tabelul 1.

Tabel 1. Indicatori descriptive ai principalelor variabile investigate la pretest (T0), N = 60

Variabilă	Media (M)	Deviația standard (SD)	Minim	Maxim
Cognitiv verbal-preverbal (CVP)	28,45	3,80	22	37
Limbaj expresiv (EL)	8,23	2,82	3	13
Limbaj receptiv (RL)	8,30	2,59	3	12
Motricitate fină (FM)	18,10	2,30	14	22
Motricitate grosieră (GM)	17,02	3,12	11	22
Imitație vizual-motrică (VMI)	9,58	1,63	6	12
Comunicare (C-SSs)	20,08	1,37	17	23

Analiza descriptivă evidențiază existența unui profil de dezvoltare caracterizat prin variabilitate individuală moderată, specifică populației cu TSA. Valorile medii obținute la evaluarea cognitivă, lingvistică și comunicațională sugerează existența unor niveluri diferite de funcționare între participanți, aspect care confirmă heterogenitatea manifestărilor asociate tulburărilor din spectrul autist.

Comparativ cu celelalte domenii investigate, variabila Comunicare (C-SSs) prezintă cea mai redusă dispersie a scorurilor (SD = 1,37), indicând o distribuție relativ omogenă a performanțelor în cadrul eșantionului. În schimb, variabilele Cognitiv verbal/preverbal (SD = 3,80) și Motricitate grosieră (SD = 3,12) evidențiază diferențe individuale mai accentuate între participanți.

Rezultatele confirmă necesitatea realizării unor evaluări multidimensionale, capabile să surprindă particularitățile individuale ale dezvoltării și relațiile dintre diferitele domenii funcționale implicate în comunicare.

4.2.Relațiile dintre dezvoltarea cognitivă, limbaj, motricitate și comunicare

Pentru investigarea relațiilor dintre variabilele analizate a fost utilizat coeficientul de corelație Spearman (ρ), adecvat distribuțiilor nonparametrice. Analiza a urmărit identificarea asocierilor dintre dezvoltarea cognitivă, limbaj, motricitate și comunicare. Rezultatele sunt prezentate în Tabel 2.

Tabelul 2. Corelații Spearman relevante pentru comunicarea funcțională (CSSs) la copiii preșcolari cu TSA (N = 60)

Variabile corelate	ρ	p
Cognitiv verbal-preverbal (CVP) – Limbaj expresiv (EL)	0,513	< 0,001
Cognitiv verbal-preverbal (CVP) – Limbaj receptiv (RL)	0,375	0,003
Cognitiv verbal-preverbal (CVP) – Comunicare (C-SSs)	0,922	< 0,001
Limbaj expresiv (EL) – Limbaj receptiv (RL)	0,558	< 0,001
Limbaj expresiv (EL) – Comunicare (C-SSs)	0,721	< 0,001
Limbaj receptiv (RL) – Comunicare (C-SSs)	0,548	< 0,001
Motricitate grosieră (GM) – Comunicare (C-SSs)	0,767	< 0,001
Motricitate fină (FM) – Comunicare (C-SSs)	0,677	< 0,001
Imitație vizual-motrică (VMI)– Comunicare (C-SSs)	0,599	< 0,001

Analiza corelațională a evidențiat existența unor relații pozitive și semnificative statistic între toate domeniile investigate. Cea mai puternică asociere a fost identificată între dezvoltarea cognitivă verbal-preverbală și comunicare ($\rho = 0,922$; $p < 0,001$), rezultat care sugerează că performanțele cognitive sunt strâns legate de nivelul dezvoltării comunicării funcționale.

Rezultate importante au fost observate și între limbajul expresiv și comunicare ($\rho = 0,721$; $p < 0,001$), respectiv între motricitatea grosieră și comunicare ($\rho = 0,767$; $p < 0,001$).

Aceste date susțin ipoteza existenței unei interdependențe între dezvoltarea limbajului, dezvoltarea motrică și competențele comunicaționale.

De asemenea, relația semnificativă dintre limbajul expresiv și limbajul receptiv ($\rho = 0,558$; $p < 0,001$) confirmă caracterul complementar al celor două componente ale limbajului. Participanții care au obținut performanțe mai ridicate la înțelegerea limbajului au manifestat, în general, și competențe expresive mai dezvoltate.

Comparativ cu relația dintre dezvoltarea cognitivă și comunicarea funcțională ($\rho = 0,922$) sau dintre dezvoltarea cognitivă și motricitatea grosieră ($\rho = 0,737$), asocierea dintre dezvoltarea cognitivă verbal-preverbală și limbajul receptiv este mai redusă ca intensitate. Cu toate acestea, semnificația statistică a rezultatului ($p = 0,003$) indică existența unei relații reale între cele două variabile, sugerând că dezvoltarea limbajului receptiv este influențată nu doar de factorii cognitivi, ci și de alți factori lingvistici, sociali și experiențiali.

Analiza comparativă a coeficienților de corelație sugerează că dezvoltarea cognitivă verbal-preverbală este mai strâns asociată cu comunicarea funcțională și limbajul expresiv decât cu limbajul receptiv.

În ansamblu, rezultatele sugerează că dezvoltarea comunicării funcționale la copiii cu TSA nu poate fi analizată independent de dezvoltarea cognitivă, lingvistică și motrică.

Relațiile identificate evidențiază existența unui *profil funcțional integrat*, în care **progresul unui domeniu poate influența pozitiv evoluția celorlalte domenii ale dezvoltării**.

5. Discuții

Rezultatele prezentului studiu evidențiază existența unor relații semnificative între dezvoltarea cognitivă, limbaj, motricitate și comunicare la copiii preșcolari cu tulburări din spectrul autist. Aceste constatări susțin perspectiva multidimensională asupra dezvoltării, conform căreia progresul competențelor comunicaționale este influențat de funcționarea integrată a mai multor domenii ale dezvoltării.

Una dintre cele mai importante constatări ale cercetării este reprezentată de asocierea puternică dintre dezvoltarea cognitivă verbal-preverbală și comunicarea funcțională. Acest rezultat sugerează

că dezvoltarea proceselor cognitive contribuie semnificativ la înțelegerea mesajelor, organizarea informațiilor și utilizarea comportamentelor comunicative adaptate contextului social.

Rezultatele sunt concordante cu cercetările realizate de Tager-Flusberg, Paul și Lord (2005), care evidențiază rolul dezvoltării cognitive în susținerea competențelor de comunicare și limbaj la copiii cu TSA [10].

De asemenea, relațiile identificate între limbajul expresiv, limbajul receptiv și comunicare confirmă faptul că dezvoltarea comunicării funcționale depinde atât de capacitatea copilului de a înțelege mesajele primite, cât și de abilitatea acestuia de a transmite informații și intenții către ceilalți. Aceste rezultate susțin concluziile formulate de Wetherby și Prizant (2000) [14], conform cărora dezvoltarea comunicării trebuie analizată din perspectivă funcțională și contextuală, depășind simpla evaluare a vocabularului sau a performanțelor lingvistice izolate.

Un aspect relevant evidențiat de analiza datelor îl reprezintă relațiile pozitive dintre variabilele motrice și comunicare. Asocierea dintre motricitatea grosieră, motricitatea fină, imitația vizual-motrică și comunicarea funcțională sugerează existența unor mecanisme de dezvoltare interdependente. Aceste rezultate sunt în acord cu studiile lui Iverson (2010) și Leonard și Hill (2014), care subliniază rolul dezvoltării motrice în apariția și consolidarea comportamentelor comunicative și sociale [4, 5].

Variabilitatea individuală observată la nivelul tuturor domeniilor investigate confirmă caracterul heterogen al tulburărilor din spectrul autist. Diferențele dintre participanți evidențiază necesitatea realizării unor evaluări complexe și individualizate, capabile să surprindă particularitățile profilului funcțional al fiecărui copil.

Din perspectivă practică, aceste rezultate *susțin importanța elaborării unor programe de intervenție care să integreze simultan obiective cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale.*

În ansamblu, rezultatele studiului contribuie la o mai bună înțelegere a relațiilor existente între principalele domenii ale dezvoltării la copiii preșcolari cu TSA și **oferă argumente pentru adoptarea unor abordări interdisciplinare în evaluarea și intervenția psihopedagogică**.

6. Concluzii

Rezultatele prezentului studiu constatativ permit formularea următoarelor concluzii:

1) Profilul dezvoltării copiilor preșcolari diagnosticați cu tulburări din spectrul autist este caracterizat printr-o variabilitate individuală ridicată, evidențiind heterogenitatea manifestărilor specifice acestei categorii de populație.
2) Evaluarea multidimensională a demonstrat existența unor niveluri diferite de dezvoltare cognitivă, lingvistică, motrică și comunicațională, aspect care confirmă necesitatea abordării individualizate a procesului de evaluare și intervenție.
3) Dezvoltarea cognitivă verbal-preverbală s-a asociat semnificativ cu nivelul comunicării funcționale, sugerând rolul important al proceselor cognitive în susținerea comportamentelor comunicative și a adaptării sociale.
4) Limbajul expresiv și limbajul receptiv au prezentat relații pozitive semnificative atât între ele, cât și cu nivelul comunicării funcționale, evidențiind *caracterul complementar al componentelor lingvistice implicate în comunicare.*
5) Competențele motrice, reprezentate prin motricitatea grosieră, motricitatea fină și imitația vizual-motrică, au fost asociate semnificativ cu dezvoltarea comunicării, fapt care susține existența unor mecanisme de dezvoltare interdependente între domeniul motor și cel comunicațional.
6) Rezultatele obținute confirmă importanța evaluării integrate a dezvoltării cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale în cazul copiilor cu TSA, deoarece analiza izolată a unui singur domeniu poate conduce la o înțelegere incompletă a profilului funcțional al copilului.
7) Relațiile identificate între variabilele investigate *susțin necesitatea implementării unor intervenții psihopedagogice și logopedice complexe, orientate simultan spre dezvoltarea competențelor cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale.*

8) Studiul oferă argumente empirice pentru utilizarea abordărilor interdisciplinare în evaluarea și intervenția adresată copiilor cu TSA și contribuie la înțelegerea factorilor implicați în dezvoltarea comunicării funcționale la vârsta preșcolară.

Rezultatele prezentului studiu au contribuit la o mai bună înțelegere a profilului funcțional al copiilor preșcolari cu TSA și a relațiilor dintre dezvoltarea cognitivă, limbaj, motricitate și comunicare.

Obiectivul cercetării a fost atins prin identificarea caracteristicilor dezvoltării și prin evidențierea interdependențelor existente între domeniile investigate.

Aceste constatări pot constitui un punct de plecare pentru cercetări viitoare și pentru dezvoltarea unor modele de intervenție adaptate nevoilor specifice ale copiilor cu tulburări din spectrul autist.

Implicații practice și direcții viitoare de cercetare

Rezultatele obținute evidențiază importanța evaluării multidimensionale a copiilor cu TSA și susțin necesitatea colaborării interdisciplinare dintre psihologi, psihopedagogi, logopezi, profesori și familie în procesul de proiectare a intervențiilor individualizate. Cunoașterea relațiilor dintre dezvoltarea cognitivă, limbaj, motricitate și comunicare poate facilita stabilirea unor obiective terapeutice adaptate profilului funcțional al fiecărui copil și poate contribui la creșterea eficienței intervențiilor educaționale și recuperatorii.

În perspectivă, sunt necesare cercetări realizate pe eșantioane mai extinse și pe intervale de vârstă diferite, care să permită investigarea evoluției relațiilor dintre domeniile dezvoltării și identificarea factorilor care influențează dezvoltarea comunicării funcționale la persoanele cu TSA.

De asemenea, cercetările viitoare pot analiza eficiența unor programe complexe de intervenție orientate simultan spre dezvoltarea competențelor cognitive, lingvistice, motrice și comunicaționale.

BIBLIOGRAPHY:

1. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: AERA.
2. American Psychiatric Association (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
3. Field Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). London: Sage Publications.
4. Iverson, Jana M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. Journal of Child Language, 37(2), 229–261. https://doi.org/10.1017/S0305000909990432
5. Leonard, Helen C., & Hill, E. L. (2014). The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: A systematic review. Frontiers in Psychology, 5, 566. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00566
6. Mundy, Peter, Sullivan, L., & Mastergeorge, A. M. (2009). A parallel and distributed-processing model of joint attention, social cognition and autism. Autism Research, 2(1), 2–21. https://doi.org/10.1002/aur.61
7. National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. Washington, DC: National Academy Press. (7)
8. Pallant SPSS Survival Manual Pallant, J. (2020). SPSS Survival Manual (7th ed.). London: McGraw-Hill Education. (8)
9. Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2005). Psychoeducational Profile – Third Edition (PEP-3). Austin, TX: Pro-Ed. (9)
10. Tager-Flusberg, Helen, Paul, R., & Lord, Catherine. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (3rd ed., pp. 335–364). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
11. Tellegen, P. J., & Laros, J. A. (2011). Snijders-Oomen Non-verbal Intelligence Test SON-R 2½–7. Göttingen: Hogrefe.
12. Volkmar, Fred R., Paul, R., Rogers, S. J., & Pelphrey, K. A. (Eds.). (2014). Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
13. Vygotsky, Lev S.. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
14. Wetherby, Amy M., & Prizant, Barry M.. (2000). Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

THE IMPACT OF A PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAM ON THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL COMMUNICATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Daniela-Iulia Stroescu
PhD Student in Special Education, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova
Aurelia Racu
Prof. PhD, "Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This study investigates the impact of a psychoeducational communication intervention program on the development of functional communication in preschool children with autism spectrum disorder (ASD). The research was conducted on a sample of 60 children aged between 5 and 6 years, divided into an experimental group (N = 30) and a control group (N = 30). A quasi-experimental pretest–posttest design was employed, and participants were assessed using standardized instruments targeting cognitive, language, and communication development. Children in the experimental group participated in an individualized psychoeducational communication intervention program implemented over a 40-week period during the 2024–2025 school year, while the control group continued to receive their usual educational and therapeutic services.*

The results revealed statistically significant improvements in expressive language, receptive language, and functional communication within the experimental group compared to the control group. Statistical analyses confirmed the effectiveness of the intervention, with participants in the experimental group demonstrating substantially greater progress across all assessed domains. The findings support the importance of implementing structured and individualized psychoeducational programs aimed at enhancing functional communication in children with ASD and highlight their potential to facilitate educational and social inclusion.

Keywords*: psychoeducational program; autism spectrum disorder; functional communication; psychoeducational intervention; educational inclusion.*

1. Introducere

Tulburările din spectrul autist (TSA) reprezintă o categorie heterogenă de tulburări de neurodezvoltare caracterizate prin dificultăți persistente de comunicare socială, interacțiune și flexibilitate comportamentală. În cazul persoanelor cu TSA, Comunicarea funcțională este una dintre cele mai importante arii de intervenție, având un rol esențial în dezvoltarea autonomiei personale, a relațiilor sociale și a participării la activitățile educaționale.

Particularitățile de dezvoltare asociate TSA influențează semnificativ capacitatea copilului de a iniția, menține și utiliza comunicarea în contexte funcționale, afectând participarea sa la activitățile educaționale, familiale și sociale. Din această perspectivă, dezvoltarea comunicării reprezintă una dintre principalele direcții de intervenție în educația și recuperarea copiilor diagnosticați cu TSA.

Comunicarea funcțională reprezintă capacitatea persoanei de a utiliza orice mijloc de comunicare pentru a-și satisface nevoile și pentru a influența mediul social. Comunicarea funcțională depășește simpla producere a limbajului verbal și include utilizarea intenționată a comportamentelor comunicative pentru exprimarea nevoilor, dorințelor, emoțiilor și intențiilor în situații reale de viață. În cazul copiilor cu TSA, dificultățile de comunicare pot varia de la absența limbajului verbal până la utilizarea limitată sau inadecvată a acestuia în contexte sociale. Aceste dificultăți sunt frecvent asociate cu deficite la nivelul atenției comune, reciprocității sociale, înțelegerii mesajelor verbale și nonverbale, precum și al utilizării funcționale a limbajului.

Conceptul de ***comunicare funcțională*** nu este sinonim cu cel de ***comunicare specifică*** utilizat în literatura referitoare la tulburările din spectrul autist. Deși cei doi termeni sunt uneori utilizați în contexte apropiate, comunicarea funcțională și comunicarea specifică desemnează concepte distincte,

cu implicații teoretice și metodologice diferite. Diferența esențială între comunicarea funcțională și comunicarea specifică TSA este prezentată sintetic în Tabelul 1.

Tabel 1. Analiză comparativă a comunicării funcționale și a comunicării specifice la copiii cu tulburări din spectrul autist

Comunicare funcțională	**Comunicare specifică TSA**
Se referă la scopul comunicării	Se referă la caracteristicile comunicării
Accent pe eficiența mesajului	Accent pe particularitățile mesajului
Întrebarea-cheie: *Ce obține copilul prin comunicare*?	Întrebarea-cheie: *Cum comunică copilul*?
Poate fi verbală sau nonverbală	Include particularități tipice TSA
Reprezintă un obiectiv major al intervenției	Reprezintă un domeniu de analiză și descriere

Literatura de specialitate evidențiază faptul că intervențiile timpurii și programele psihopedagogice individualizate pot contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor comunicaționale ale copiilor cu TSA [17, 5]. Cercetările realizate în ultimele decenii subliniază importanța abordărilor multidimensionale care integrează stimularea limbajului, dezvoltarea cognitivă, susținerea interacțiunilor sociale și valorificarea particularităților individuale ale fiecărui copil [9]. În acest context, comunicarea funcțională este considerată un predictor important al autonomiei personale, al adaptării sociale și al incluziunii educaționale [3, 16].

Dezvoltarea competențelor de comunicare reprezintă o condiție esențială pentru participarea activă a copilului la procesul educațional și pentru creșterea calității vieții sale. Lipsa unor abilități comunicaționale adecvate poate limita oportunitățile de învățare, relaționare și integrare socială, amplificând riscul de izolare și apariția comportamentelor problematice. Din acest motiv, identificarea și validarea unor strategii psihopedagogice eficiente de stimulare a comunicării constituie o preocupare constantă a specialiștilor din domeniul psihopedagogiei speciale, logopediei și intervenției terapeutice.

Pornind de la aceste considerente, prezentul studiu urmărește *evaluarea impactului unui program psihopedagogic de stimulare a comunicării asupra dezvoltării comunicării funcționale* la copiii preșcolari cu tulburări din spectrul autist. Cercetarea a fost realizată utilizând un design cvasi-experimental de tip pretest–posttest, cu grup experimental (GE, N = 30) și grup de control (GC, N = 30), în vederea analizării modificărilor produse la nivelul dezvoltării comunicării în urma implementării programului psihopedagogic de intervenție. Rezultatele obținute oferă date relevante privind eficiența intervențiilor psihopedagogice personalizate și contribuie la fundamentarea unor practici educaționale și terapeutice bazate pe dovezi în domeniul tulburărilor din spectrul autist.

1.1.Particularitățile comunicării la copiii cu TSA

Comunicarea reprezintă unul dintre domeniile centrale afectate în tulburările din spectrul autist (TSA), dificultățile manifestându-se atât la nivelul exprimării, cât și al receptării și utilizării funcționale a limbajului. Conform criteriilor de diagnostic actuale, deficitele persistente în comunicarea și interacțiunea socială constituie una dintre caracteristicile definitorii ale TSA, manifestările acestora variind considerabil de la un copil la altul. La vârsta preșcolară, copiii cu TSA pot prezenta întârzieri semnificative în dezvoltarea limbajului verbal, dificultăți în inițierea și menținerea interacțiunilor sociale, utilizarea limitată a gesturilor comunicative și probleme în înțelegerea mesajelor verbale și nonverbale. În unele situații, limbajul verbal poate lipsi complet, în timp ce în alte cazuri acesta este prezent, însă utilizarea sa funcțională este redusă. Copilul poate reproduce cuvinte, expresii sau propoziții fără a le utiliza adecvat contextului comunicațional, fenomen descris frecvent în literatura de specialitate sub denumirea de ecolalie.

O caracteristică importantă a comunicării în TSA este dificultatea utilizării limbajului în scopuri sociale. Mulți copii întâmpină probleme în exprimarea nevoilor, solicitarea ajutorului, inițierea conversației, menținerea schimbului verbal și adaptarea mesajului la contextul social. De asemenea, sunt frecvent întâlnite dificultăți în înțelegerea intențiilor comunicative ale interlocutorului, a expresiilor faciale, a gesturilor și a altor elemente ale comunicării nonverbale.

Numeroase cercetări evidențiază existența unei variabilități individuale ridicate în dezvoltarea comunicării la copiii cu TSA. Nivelul dezvoltării cognitive, particularitățile senzoriale, competențele sociale și experiențele educaționale pot influența semnificativ modul în care copilul utilizează și dezvoltă comportamentele comunicative. Din acest motiv, evaluarea comunicării trebuie realizată individualizat, ținând cont atât de nivelul actual de funcționare, cât și de potențialul de dezvoltare al fiecărui copil.

În literatura de specialitate, conceptul de ***comunicare funcțională*** ocupă un loc central în intervențiile destinate copiilor cu TSA. Comunicarea funcțională se referă la capacitatea copilului de a utiliza comportamente verbale și nonverbale pentru a transmite intenții, nevoi, dorințe, emoții și informații în contexte reale de viață [13]. Dezvoltarea acestor competențe contribuie la reducerea comportamentelor problematice, la creșterea autonomiei și la îmbunătățirea participării sociale și educaționale [2, 3].

Având în vedere impactul major al dificultăților de comunicare asupra dezvoltării globale a copilului, stimularea comunicării reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale intervenției psihopedagogice și logopedice. Programele de intervenție orientate spre dezvoltarea comunicării funcționale urmăresc nu doar creșterea repertoriului verbal al copilului, ci și utilizarea eficientă a acestuia în situații cotidiene, facilitând astfel integrarea și participarea activă în mediul familial, educațional și social.

1.2.Comunicarea funcțională și importanța sa în incluziunea socială

În cazul copiilor cu tulburări din spectrul autist (TSA), dezvoltarea comunicării funcționale constituie unul dintre *obiectivele centrale ale intervenției psihopedagogice*, deoarece dificultățile de comunicare și interacțiune socială reprezintă caracteristici definitorii ale acestei tulburări.

Spre deosebire de simpla acumulare a vocabularului sau de dezvoltarea mecanică a limbajului, comunicarea funcțională presupune utilizarea limbajului într-un scop concret și relevant pentru copil. Astfel, copilul învață să solicite obiecte sau activități, să ceară ajutor, să refuze, să facă alegeri, să împărtășească informații și să inițieze ori să mențină interacțiuni sociale. În literatura de specialitate, aceste competențe sunt considerate esențiale pentru participarea activă la viața familială, educațională și comunitară.

Numeroase studii au demonstrat că limitările în comunicarea funcțională sunt asociate frecvent cu apariția comportamentelor problematice. În lipsa unor modalități eficiente de exprimare, copilul poate recurge la plâns, țipete, agresivitate, autoagresivitate sau alte comportamente dezadaptative pentru a-și comunica nevoile. Din această perspectivă, comportamentul problematic poate fi interpretat ca o formă alternativă de comunicare. Dezvoltarea unor modalități funcționale de exprimare contribuie semnificativ la reducerea frustrării și la diminuarea frecvenței comportamentelor problematice.

Un model de intervenție frecvent utilizat în acest sens este **Functional Communication Training (FCT)**, care urmărește înlocuirea comportamentelor dezadaptative cu răspunsuri comunicative adecvate [4]. Cercetările evidențiază faptul că instruirea sistematică a comunicării funcționale conduce la îmbunătățirea competențelor sociale, la creșterea independenței și la reducerea comportamentelor disruptive la copiii cu TSA [15].

Comunicarea funcțională poate fi realizată prin diverse modalități, adaptate nivelului de dezvoltare al copilului. În cazul copiilor care utilizează limbajul verbal, aceasta poate include cuvinte, propoziții sau conversații simple. Pentru copiii cu limbaj limitat sau absent, pot fi utilizate sisteme de comunicare augmentativă și alternativă (CAA/AAC), precum gesturile, semnele, pictogramele, sistemul PECS (Picture Exchange Communication System) sau dispozitivele electronice generatoare de voce. Studiile arată că aceste sisteme facilitează dezvoltarea comunicării și participarea socială a copiilor cu TSA.

Importanța comunicării funcționale depășește sfera limbajului propriu-zis. Aceasta influențează dezvoltarea cognitivă, adaptarea socială, autonomia personală și participarea copilului la activitățile educaționale. Copiii care dobândesc competențe funcționale de comunicare manifestă o capacitate

mai mare de a înțelege și respecta regulile sociale, de a coopera cu adulții și colegii, de a-și exprima preferințele și de a participa activ la procesul de învățare.

În contextul intervenției timpurii, dezvoltarea comunicării funcționale este considerată un predictor important al progresului general al copilului cu TSA. Programele moderne de intervenție psihopedagogică acordă o atenție deosebită formării competențelor de comunicare în contexte naturale, semnificative și motivate pentru copil, deoarece acestea facilitează generalizarea achizițiilor și creșterea gradului de independență.

Prin urmare, comunicarea funcțională reprezintă fundamentul dezvoltării sociale și adaptative a copiilor cu TSA, constituind una dintre cele mai importante direcții ale intervenției psihopedagogice și logopedice. Dezvoltarea acestor competențe oferă copilului posibilitatea de a participa activ la viața socială, de a-și exprima nevoile într-un mod adecvat și de a construi relații semnificative cu persoanele din mediul său.

1.3.Necesitatea intervențiilor psihopedagogice

Tulburările din spectrul autist (TSA) sunt caracterizate prin dificultăți persistente în comunicarea socială, interacțiunea socială și flexibilitatea comportamentală, afectând semnificativ funcționarea adaptativă a copilului în mediile familiale, educaționale și comunitare. Din această perspectivă, intervențiile psihopedagogice reprezintă o componentă esențială a procesului de recuperare, educație și incluziune socială a copiilor cu TSA. Literatura de specialitate evidențiază faptul că dezvoltarea copilului cu TSA nu se produce spontan în același ritm și după aceleași mecanisme observate la copiii cu dezvoltare tipică. Deficitele de comunicare, dificultățile de atenție comună, limitările în jocul simbolic și problemele de interacțiune socială reduc oportunitățile naturale de învățare, ceea ce face necesară implementarea unor programe psihopedagogice structurate și individualizate.

Potrivit lui Zwaigenbaum și colaboratorii (2015), intervenția timpurie poate influența în mod semnificativ traiectoria dezvoltării copilului cu TSA, contribuind la îmbunătățirea competențelor cognitive, sociale și comunicaționale. Autorii subliniază că identificarea precoce a dificultăților și inițierea rapidă a programelor de intervenție permit valorificarea plasticității cerebrale specifice primilor ani de viață [17].

Importanța intervențiilor psihopedagogice este susținută și de cercetările care demonstrează că dezvoltarea limbajului și a comunicării reprezintă predictori majori ai adaptării ulterioare. Într-o analiză sistematică realizată de Brignell și colaboratorii (2018), s-a constatat că intervențiile orientate spre dezvoltarea comunicării și utilizarea sistemelor de comunicare augmentativă și alternativă contribuie la îmbunătățirea competențelor expresive și receptive ale copiilor cu TSA [3].

De asemenea, meta-analiza realizată de Fuller și Kaiser (2020), a evidențiat efecte pozitive semnificative ale intervențiilor timpurii asupra comunicării sociale. Autorii au constatat că participanții incluși în programe de intervenție au obținut progrese superioare comparativ cu grupurile de control, rezultatele fiind mai pronunțate la copiii care au beneficiat de sprijin la vârste mici [5].

Necesitatea intervențiilor psihopedagogice derivă și din impactul pe care dificultățile de comunicare îl au asupra comportamentului. În absența unor modalități eficiente de exprimare, mulți copii cu TSA dezvoltă comportamente problematice, precum crize de furie, autoagresivitate, stereotipii sau comportamente opozante. Intervenția psihopedagogică urmărește dezvoltarea unor modalități funcționale de comunicare și autoreglare emoțională, reducând astfel nivelul de frustrare și frecvența comportamentelor dezadaptative.

Un alt argument important îl reprezintă influența intervențiilor asupra autonomiei și participării sociale. Cercetările arată că programele educaționale și terapeutice individualizate contribuie la dezvoltarea abilităților de autoîngrijire, a competențelor academice și a relațiilor sociale, facilitând integrarea copilului în mediul școlar și comunitar. Intervenția timpurie creează premisele unei participări active la activitățile educaționale și crește șansele unei adaptări sociale eficiente pe termen lung.

În contextul educațional actual, abordările psihopedagogice moderne promovează intervenții centrate pe copil, desfășurate în contexte naturale de învățare și bazate pe colaborarea dintre

specialiști și familie. Participarea activă a părinților este considerată un factor esențial pentru generalizarea și menținerea achizițiilor dobândite în cadrul programelor de intervenție.

Prin urmare, intervențiile psihopedagogice nu reprezintă doar o modalitate de remediere a dificultăților specifice TSA, ci *constituie un proces complex de susținere a dezvoltării globale* a copilului. Acestea favorizează dezvoltarea comunicării funcționale, a competențelor sociale, cognitive și adaptative, contribuind la creșterea nivelului de autonomie și la îmbunătățirea calității vieții copilului și a familiei sale.

1.4.Scopul studiului

Prezenta cercetare a fost concepută pornind de la necesitatea identificării și validării unor strategii psihopedagogice eficiente pentru stimularea comunicării funcționale la copiii preșcolari diagnosticați cu tulburări din spectrul autist (TSA).

Literatura de specialitate evidențiază faptul că dificultățile de comunicare și interacțiune socială reprezintă elemente centrale ale TSA, influențând semnificativ dezvoltarea cognitivă, comportamentală, emoțională și adaptativă a copilului [1, 17].

În acest context, scopul principal al studiului constă în elaborarea, implementarea și validarea unui program de intervenție psihopedagogică destinat stimulării comunicării la copiii preșcolari cu TSA, precum și în evaluarea impactului acestuia asupra dezvoltării competențelor de comunicare, limbaj și funcționare adaptativă.

În cadrul prezentei cercetări a fost preferat conceptul de *comunicare funcțională*, întrucât permite o operaționalizare riguroasă a comportamentelor comunicative și facilitează evaluarea obiectivă a efectelor intervenției. Acest construct poate fi măsurat prin intermediul unor indicatori specifici, precum frecvența solicitărilor funcționale, răspunsurile la solicitări, inițierile comunicative, capacitatea de menținere a interacțiunii, utilizarea spontană a limbajului și rezultatele obținute la instrumentele standardizate de evaluare a comunicării.

În acord cu literatura de specialitate, comunicarea funcțională este considerată un predictor important al autonomiei personale, al integrării sociale și al calității vieții persoanelor cu TSA [3, 5]. Demersul investigativ urmărește să evidențieze măsura în care participarea la programul de intervenție contribuie la dezvoltarea comunicării funcționale și la îmbunătățirea unor domenii associate.

Studiul își propune, de asemenea, să contribuie la fundamentarea științifică a intervențiilor psihopedagogice destinate copiilor cu TSA prin furnizarea unor date empirice referitoare la eficiența unui program complex de stimulare a comunicării desfășurat în contexte naturale de învățare și adaptat particularităților individuale ale beneficiarilor.

Din perspectivă aplicativă, cercetarea urmărește dezvoltarea unui model de intervenție care să poată fi utilizat de psihopedagogi, psihologi, logopezi, cadre didactice și părinți în activitatea de recuperare și sprijin a copiilor cu TSA. Rezultatele obținute pot contribui la optimizarea practicilor educaționale și terapeutice și la creșterea eficienței programelor de intervenție timpurie adresate acestei categorii de copii.

Prin urmare, scopul general al cercetării este de a demonstra eficiența unui program psihopedagogic structurat de stimulare a comunicării funcționale în dezvoltarea competențelor comunicaționale ale copiilor preșcolari cu tulburări din spectrul autist.

2. Metodologia cercetării

2.1.Participanți

Cercetarea a fost realizată pe un eșantion format din 60 de copii diagnosticați cu tulburări din spectrul autist (TSA), cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani. Participanții au fost selectați din instituții educaționale și centre specializate care oferă servicii de evaluare și intervenție pentru copii cu cerințe educaționale speciale.

În vederea evaluării eficienței programului psihopedagogic de stimulare a comunicării funcționale, participanții au fost repartizați în două grupuri: grupul experimental (GE), alcătuit din 30 de copii, și grupul de control (GC), alcătuit din 30 de copii. Toți copiii incluși în cercetare aveau

diagnostic de TSA stabilit de medicul psihiatru (pediatru), conform criteriilor prevăzute de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR) [1].

Participanții au fost selectați pe baza unor *criterii de includere* care au urmărit asigurarea unei relative omogenități a eșantionului. Astfel, au fost incluși în studiu copii cu vârsta cronologică între 5 și 6 ani, cu diagnostic confirmat de TSA și cu posibilitatea participării regulate la activitățile de evaluare și intervenție. Participarea la cercetare s-a realizat cu acordul informat al părinților sau al reprezentanților legali.

Evaluarea inițială (T0) a urmărit caracterizarea nivelului de dezvoltare cognitivă, comunicațională și adaptativă al copiilor participanți, precum și verificarea comparabilității grupului experimental și a grupului de control înainte de implementarea programului de intervenție. Această etapă a oferit informațiile necesare pentru analiza ulterioară a efectelor intervenției și pentru interpretarea rezultatelor obținute.

2.2.Designul cercetării

Cercetarea a utilizat un design cvasi-experimental de tip pretest–posttest cu grup experimental și grup de control. Acest tip de design permite evaluarea efectelor unei intervenții asupra variabilelor investigate prin compararea rezultatelor obținute înainte și după implementarea programului.

În cadrul studiului, toți participanții au fost evaluați la momentul inițial (pretest – T0), înaintea începerii programului de intervenție. Ulterior, copiii din grupul experimental au participat la programul psihopedagogic de stimulare a comunicării funcționale, în timp ce participanții din grupul de control au beneficiat de activitățile educaționale și terapeutice obișnuite desfășurate în instituțiile din care proveneau.

La finalul perioadei de intervenție a fost realizată o nouă evaluare (posttest – T1), utilizând aceleași instrumente și proceduri aplicate la momentul inițial. Compararea rezultatelor obținute la cele două evaluări a permis analiza modificărilor produse în urma intervenției și identificarea eventualelor diferențe dintre grupul experimental și grupul de control.

Utilizarea designului cvasi-experimental a oferit posibilitatea investigării eficienței programului psihopedagogic în condiții apropiate de mediul educațional real, contribuind la creșterea relevanței aplicative a rezultatelor obținute.

2.3.Instrumentele cercetării

Pentru evaluarea participanților au fost utilizate instrumente standardizate recunoscute în literatura de specialitate pentru investigarea dezvoltării cognitive și a particularităților specifice copiilor cu TSA. Principalul instrument utilizat a fost Psychoeducational Profile – Third Edition (PEP-3), elaborat de Schopler, Lansing, Reichler și Marcus (2005). PEP-3 este un instrument complex destinat evaluării dezvoltării copiilor cu TSA și a altor tulburări de dezvoltare, oferind informații referitoare la nivelul competențelor cognitive, comunicaționale, motrice și adaptative. În cadrul prezentei cercetări, PEP-3 a constituit principalul instrument utilizat pentru evaluarea progresului participanților în domeniile vizate de intervenție [11].

Pentru evaluarea nivelului intelectual nonverbal a fost utilizat SON-R 2½–7, test dezvoltat de Tellegen, Laros și Petermann (2007). Acesta reprezintă o metodă de evaluare a funcționării cognitive care nu depinde în mod direct de competențele verbale ale copilului, fiind recomandată în special pentru evaluarea copiilor cu dificultăți de limbaj și comunicare. Utilizarea SON-R a permis obținerea unor informații relevante privind nivelul dezvoltării cognitive al participanților și caracterizarea eșantionului din perspectiva funcționării intelectuale [14].

În completarea evaluărilor standardizate, au fost utilizate și instrumente complementare destinate caracterizării profilului comunicațional și comportamental al copiilor participanți. Aceste instrumente au oferit informații suplimentare referitoare la modalitățile de comunicare utilizate, nivelul funcțional al limbajului și particularitățile interacțiunilor sociale, contribuind la individualizarea intervenției și la interpretarea rezultatelor obținute.

Prin utilizarea combinată a instrumentelor standardizate și a metodelor complementare de evaluare, cercetarea a urmărit obținerea unei imagini cât mai complete asupra profilului de dezvoltare al copiilor incluși în studiu și asupra efectelor programului psihopedagogic implementat.

2.4.Intervenția

Participanții din grupul experimental au beneficiat de un program psihopedagogic individualizat de stimulare a comunicării, elaborat și implementat în cadrul cercetării. Programul a fost desfășurat pe o perioadă de 40 de săptămâni, cu o frecvență de două ședințe săptămânale, fiecare având o durată cuprinsă între 30 și 45 de minute.

Intervenția a urmărit dezvoltarea comunicării funcționale prin activități adaptate nivelului de dezvoltare și particularităților individuale ale fiecărui copil. Programul a inclus exerciții și activități orientate spre stimularea limbajului expresiv și receptiv, dezvoltarea intenției comunicative, creșterea frecvenței inițierilor comunicaționale și îmbunătățirea participării la interacțiuni sociale semnificative.

Participanții din grupul de control au beneficiat de activitățile educaționale și terapeutice obișnuite desfășurate în instituțiile pe care le frecventau, fără participarea la programul psihopedagogic implementat în cadrul cercetării.

3. Rezultate

3.1.Caracteristicile eșantionului

Caracterizarea eșantionului constituie o etapă preliminară esențială pentru interpretarea rezultatelor cercetării. În acest sens, Tabelul 2 sintetizează distribuția participanților în funcție de vârstă, gen și nivelul severității TSA.

Tabelul 2. Caracteristicile eșantionului de cercetare (N = 60)

Caracteristică	Categoria	N	%
Vârsta	5 ani	30	50
	6 ani	30	50
Gen	Masculin	42	70
	Feminin	18	30
Severitatea TSA	Moderată	24	40
	Severă	36	60

Participanții incluși în cercetare au avut vârste cuprinse între 5 și 6 ani, distribuția fiind echilibrată între cele două categorii de vârstă. Din punctul de vedere al genului, predomină băieții (70%), aspect concordant cu datele raportate în literatura de specialitate privind prevalența mai ridicată a TSA în rândul sexului masculin [7, 6]. Majoritatea copiilor au prezentat forme severe ale tulburării (60%), în timp ce 40% au fost încadrați în categoria TSA moderat.

3.2.Evoluția comunicării funcționale și a limbajului

Pentru a evidenția efectele intervenției asupra comunicării funcționale și limbajului, Tabelul 2 prezintă evoluția scorurilor medii obținute de participanții din grupul experimental și grupul de control la evaluările pretest (T0) și posttest (T1).

Tabelul 3. Evoluția scorurilor la evaluările pretest (T0) și posttest (T1)

Variabilă	GE T0	GE T1	Δ GE (T1-T0)	GC T0	GC T1	Δ GC (T1-T0)
Limbaj expresiv (EL)	8,97	19,47	+10,50	7,50	9,03	+ 1,53
Limbaj receptiv (RL)	8,47	17,97	+ 9,50	7,97	8,73	+ 0,76
Comunicare (C-SSs)	23,07	25,73	+ 2,66	19,87	17,90	− 1,97

Analiza diferențelor dintre pretest și posttest evidențiază progrese considerabil mai mari în grupul experimental comparativ cu grupul de control. Cele mai ample creșteri au fost observate la

nivelul Limbajului expresiv (EL) unde scorul a crescut de la 8,97 la evaluarea pretest la 19,47 la posttest (Δ = +10,50) și al Limbajului receptiv (RL) unde valorile au crescut între pretest și posttest de la 8,47 puncte la 17,97 puncte (Δ = + 9,50). În ceea ce privește comunicarea funcțională, grupul experimental a înregistrat o creștere de la 23,07 puncte la 25,73 puncte (Δ = Δ = +2,66) sugerând un efect favorabil al programului psihopedagogic asupra dezvoltării competențelor comunicaționale.

Analiza evoluției scorurilor în cazul grupului de control evidențiază faptul că pentru varibila Limbaj expresiv (EL) scorul a crescut de la 7,50 puncte la 9,03 (Δ = + 1,53) și pentru variabila Limbaj receptiv (RL) creșterea a fost de la 7,97 puncte la 8,73 (Δ = + 0,76).

În ceea ce privește variabila Comunicare (C-SSs), grupul de control a înregistrat la pretest un scor de 19,87 puncte și la posttest un scor de 17,90 puncte, rezultând o diferență negativă (Δ = -1,97), aspect mai rar întâlnit. Acest rezultat nu poate fi interpretat statistic decât ca reprezentând un regres determinat de un cumul de factori care țin de variabilitatea individuală specifică TSA, de lipsa unei intervenții psihopedagogice sistematice orientate spre dezvoltarea comunicării funcționale, de fluctuațiile comportamentale și motivaționale caracteristice vârstei preșcolare, precum și de influența factorilor contextuali și de mediu care pot afecta performanța copilului în situațiile de evaluare. Prin urmare, diminuarea scorului observată la grupul de control sugerează că, în absența unei intervenții structurate, dezvoltarea competențelor de comunicare nu urmează întotdeauna o evoluție liniară și poate înregistra perioade de stagnare sau chiar regres aparent.

3.3.Analiza statistică a modificărilor produse în grupul experimental

Pentru verificarea semnificației statistice a modificărilor înregistrate între momentul pretest și posttest în cadrul grupului experimental a fost utilizat testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi.

Tabelul 3. Rezultatele testului Wilcoxon pentru grupul experimental

Variabilă	Z	p
Limbaj expresiv (EL)	- 4,817	< 0,001
Limbaj receptiv (RL)	- 4,798	< 0,001
Comunicare (C-SSs)	- 4,692	< 0,001

Rezultatele testului Wilcoxon evidențiază diferențe statistic semnificative între evaluările pretest și posttest pentru toate variabilele analizate. Pentru variabila Limbajul expresiv (EL) s-a obținut valoarea Z = - 4,817 (p < 0,001), ceea ce indică o îmbunătățire semnificativă a performanțelor după participarea la programul psihopedagogic de intervenție.

Rezultate similare au fost obținute pentru variablia Limbajul receptiv (RL) unde Z = - 4,798; p < 0,001 și variabila funcțională Comunicare (C-SSs) unde Z = - 4,692; p < 0,001). Valorile obținute confirmă faptul că modificările observate nu pot fi atribuite întâmplării și susțin eficiența programului psihopedagogic implementat.

În ansamblu, rezultatele demonstrează că intervenția a contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare ale copiilor cu TSA, atât în ceea ce privește înțelegerea limbajului, cât și utilizarea acestuia în contexte funcționale de comunicare.

Sinteza rezultatelor

Analiza datelor evidențiază faptul că participanții din grupul experimental au înregistrat progrese semnificative la nivelul limbajului expresiv, limbajului receptiv și comunicării funcționale după participarea la programul psihopedagogic de stimulare a comunicării. Comparativ, grupul de control a prezentat evoluții reduse, iar în cazul comunicării funcționale s-a observat chiar o diminuare a performanțelor. Aceste rezultate susțin eficiența intervenției și confirmă importanța implementării programelor psihopedagogice structurate pentru dezvoltarea comunicării la copiii preșcolari cu TSA.

4. Discuții

4.1.Interpretarea rezultatelor

Rezultatele obținute confirmă eficiența programului psihopedagogic de stimulare a comunicării funcționale implementat în cadrul cercetării. Participanții din grupul experimental au înregistrat progrese semnificative la nivelul limbajului expresiv, limbajului receptiv și comunicării funcționale, în timp ce evoluțiile observate în grupul de control au fost considerabil mai reduse. Aceste constatări susțin ipoteza conform căreia intervențiile psihopedagogice structurate și individualizate contribuie la dezvoltarea competențelor comunicaționale ale copiilor cu TSA.

4.2.Raportarea la literatura de specialitate

Rezultatele sunt concordante cu concluziile formulate de Fuller și Kaiser (2020), care au evidențiat efectele pozitive ale intervențiilor timpurii asupra comunicării sociale la copiii cu TSA, precum și cu recomandările formulate de Zwaigenbaum și colaboratorii (2015) privind importanța intervenției precoce. De asemenea, progresele observate sunt în acord cu rezultatele raportate de Brignell și colaboratorii (2018), care au demonstrat eficiența intervențiilor orientate spre dezvoltarea comunicării funcționale.

4.3.Particularitatea grupului de control

Un rezultat interesant al cercetării îl reprezintă diminuarea scorului la variabila Comunicare (C-SSs) în grupul de control. Acest fenomen poate fi explicat prin variabilitatea ridicată caracteristică populației cu TSA, prin lipsa unei intervenții sistematice orientate spre dezvoltarea comunicării funcționale și prin influența factorilor contextuali care pot afecta performanța copiilor în situațiile de evaluare.

4.4.Limitele studiului

Printre limitele cercetării pot fi menționate dimensiunea relativ redusă a eșantionului, absența randomizării participanților și faptul că evaluarea a fost realizată pe un interval limitat de timp. Cercetări viitoare ar putea investiga menținerea efectelor intervenției pe termen lung și aplicarea programului pe eșantioane mai extinse.

5. Concluzii

Rezultatele cercetării evidențiază faptul că programul psihopedagogic de stimulare a comunicării a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării competențelor de comunicare ale copiilor preșcolari cu tulburări din spectrul autist incluși în grupul experimental.

După implementarea intervenției, participanții din grupul experimental au înregistrat progrese semnificative statistic în ceea ce privește limbajul expresiv și limbajul receptiv, aspect confirmat de rezultatele testului Wilcoxon ($p < 0,001$).

Comunicarea funcțională, evaluată prin scorurile standardizate de comunicare (C-SSs), a prezentat o evoluție favorabilă în grupul experimental, ceea ce indică o îmbunătățire a capacității copiilor de a utiliza comportamente comunicative adecvate în situații cotidiene.

Comparativ cu grupul experimental, grupul de control a înregistrat modificări reduse ale performanțelor lingvistice și comunicaționale, iar în cazul comunicării funcționale s-a observat chiar o diminuare a scorurilor la evaluarea finală.

Rezultatele obținute susțin importanța intervențiilor psihopedagogice individualizate și desfășurate pe termen suficient de lung pentru stimularea dezvoltării comunicării la copiii cu TSA, confirmând rolul acestora în optimizarea funcționării sociale și educaționale.

Cercetarea oferă argumente empirice în favoarea utilizării programelor structurate de stimulare a comunicării funcționale în practica psihopedagogică și logopedică, contribuind la dezvoltarea unor intervenții bazate pe dovezi pentru copiii preșcolari cu tulburări din spectrul autist.

6. Implicații practice

Rezultatele studiului sugerează că integrarea sistematică a activităților de stimulare a comunicării funcționale în programele educaționale și terapeutice adresate copiilor cu TSA poate favoriza dezvoltarea limbajului, creșterea participării sociale și îmbunătățirea adaptării la cerințele mediului

familial și școlar. Astfel, comunicarea funcțională trebuie să reprezinte un obiectiv prioritar al intervențiilor psihopedagogice destinate acestei categorii de beneficiari.

BIBLIOGRAPHY:

1. American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed., text rev.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing
2. Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification, 25*(5), 725–744.
3. Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). *Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children.* Cochrane Database of Systematic Reviews, 11, CD012324. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012324.pub2
4. Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(2), 111–126. https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111
5. Fuller, E. A., & Kaiser, A. P. (2020). The effects of early intervention on social communication outcomes for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(5), 1683–1700. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03927-z
6. Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). *What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(6), 466–474. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013
7. Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., et al. (2023). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2020.*
   Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) Surveillance Summaries, 72(2), 1–14. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1
8. Maksimović, S., Nestorović, M., & Mihić, J. (2023). Importance of early intervention in reducing autistic symptoms and speech–language deficits in children with autism spectrum disorder. Children, 10(1), 122. https://doi.org/10.3390/children10010122
9. National Research Council. (2001). Educating Children with Autism. Washington, DC: National Academy Press.
10. O'Keeffe, C., McNally, S., & Leader, G. (2023). A systematic review of play-based interventions targeting social communication skills in children with autism spectrum disorder. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 10(4), 595–616. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00325-8
11. Schopler, E., Lansing, M. D., Reichler, R. J., & Marcus, L. M. (2005). Psychoeducational Profile – Third Edition (PEP-3). Austin, TX: Pro-Ed.
12. Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... Halladay, A. (2015). *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder.* Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8
13. Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2009). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
14. Tellegen, P. J., Laros, J. A., & Petermann, F. (2007). SON-R 2½–7. Snijders-Oomen Non-verbal Intelligence Test. Göttingen: Hogrefe.
15. Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). Functional communication training: A review and practical guide. *Behavior Analysis in Practice, 1*(1), 16–23. https://doi.org/10.1007/BF03391716

16. Volkmar, F. R., Paul, R., Rogers, S. J., & Pelphrey, K. A. (Eds.). (2014). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (4th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
17. Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., ... Wetherby, A. (2015). *Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for Practice and Research.*Pediatrics, 136(Suppl. 1), S60–S81. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E

GENERATIVE AI IN EFL CLASSES: BENEFITS AND PRACTICAL USES FOR NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Mihai Rotaru
PhD Candidate, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

***Abstract**: This article aims to give a brief overview of the benefits of using Generative Artificial Intelligence tools, specifically ChatGPT, Google Gemini, and Microsoft Copilot, during the English language classes I have been conducting at two faculties of Alexandru Ioan Cuza University of Iași. These programs have been frequently utilized to create classroom materials and activities or items for progress and final tests. By using Generative Artificial Intelligence tools effectively, teachers could spend less time preparing for the upcoming classes, correcting and grading students' writing. AI tools are beneficial for students, too, for instance by giving them the possibility to brainstorm research topics, organize their papers before starting them, correct their spelling and grammar, or even learn a new language from scratch. By using AI applications, students can verbally interact with AI tutors who correct the learner. It is imperative, however, for both, teachers and students to always double-check the AI-generated content and/or observations, as they can contain mistakes. Even if AI tools support teaching and learning, they cannot fully replace a teacher's professional judgment and human interaction.*

***Keywords:** Generative Artificial Intelligence; advantages; EFL; higher education; non-philological university students*

1. INTRODUCTION

Whether for school, work, or self-entertainment, all around the world, hundreds of millions of people use Artificial Intelligence applications daily, especially Generative Artificial Intelligence ones. Some individuals may choose to use such applications for statistics, some for brainstorming, some for reformulating or paraphrasing, etc. Regardless of one individual's purpose(s), it is crystal clear that these applications have become more performant than they were in the early 2020s.

There are many papers investigating the use of Artificial Intelligence (AI) for various fields, including English as a Foreign Language classes, but is AI really a new concept? Has it really appeared once with the rise of tools such as ChatGPT or Gemini?

An interesting paper, authored by Zawacki-Richter et. al. (2019), tells us that the concept of AI is not new; quite the opposite, actually. It was first mentioned in the second half of the 20th century by John McCarthy, an American computer scientist. In the same paper, the authors cite Baker and Smith's work (2019). According to these, by AI we can refer to 'computers which perform cognitive tasks, usually associated with human minds, particularly learning and problem solving' (Baker, Smith, Anissa , 2019:10).

As its name suggests, Generative Artificial Intelligence (abbreviated as 'GenAI' or 'GAI') can be defined as a branch of AI, 'designed to create new content' (Simplilearn 2024). Examples of GenAI tools can include ChatGPT, Google Gemini, or Microsoft Copilot.

According to Kasneci et. al. (2023), AI tools have numerous benefits for learning and teaching. In higher education, for instance, university students may choose GenAI tools as the ones mentioned above as research assistants by asking such programs to summarize other works, 'generate outlines of texts', or brainstorming (Ogunleye et. al., 2024), aiming to find interesting directions in which very little research has been done so far.

One particularly interesting AI platform of great help for students is Grammarly. While key features such as identifying spelling and grammar mistakes in a text and suggesting corrections are free, a purchased subscription offers additional features such as identifying AI-generated passages from a text, checking a work for plagiarism, or reformulating passages that may sound non-native-like. However, students should pay extra attention before using such tools and see under which circumstances (some features) they are accepted.

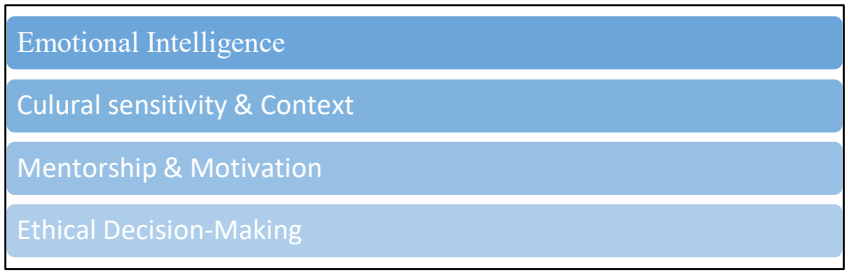


Figure 1.

Nowadays, there are lots of applications students can use to practice their speaking skills or learn a foreign language from scratch (e.g., 'Learna', 'Praktika', etc.). Even if they are not free, they can represent a good starting point, especially because students are exposed to the target language from the first day. If paid for a certain application, the student should double-check when they get corrected. In a Learna promo video, for example, interrogatives such as 'How are you?' or 'How was your weekend?' are seen as incorrect or non-native-like, which is totally false. (App fără an)

Several papers such as those authored by Tlili et. al. (2023), Ogunleye et. al. (2024), or Kasneci et. al. (2023) mention the concept of 'large language model' (abbreviated LLMs). According to Stryker (n.d.), LLMs are 'categories of deep learning models trained on immense amounts of data, making them capable of understanding and generating natural language and other types of content to perform a wide range of tasks'. In this respect, the best-known LLM is by far ChatGPT.

From an educator's perspective, one of the numerous benefits GenAI tools have is that they can help teachers to plan their lessons, assessments and evaluations, or for language learning (Kasneci et. al., 2023). Teachers can ask GenAI tools to fully generate their lesson plans and various individual/groupwork activities (and also extra exercises for further practice—this would be beneficial when students study, for example, grammar aspects.

In terms of grading students, Kasneci et. al., (2023) state that LLMs can grade students' writings semi-automatically, providing that a certain grade has been given by a robot and needs to be double-checked for accuracy by the instructor. LLMs such as ChatGPT could also be asked to provide feedback for each student, arguing the grade generated.

Atlas (2023) and Ogunleye (2024) state that ChatGPT is capable of assisting and even generating emails. Educators could, therefore, use this tool when communicating with their colleagues, sending important information to their students, or generating answers to messages received.

As mentioned in Ogunleye et. al.'s (2024) and Tlili et. al.'s (2023) papers, GenAI tools such as ChatGPT can create various question types for tests and exams (including essay topics and some prompts, if necessary).

In this respect, Zawacki-Richter et. al. (2019) mention a concerning aspect, i.e., whether teachers can be fully replaced by AI. Indeed, AI programs, GenAI programs especially, have become of great help for teachers and course instructors all over the world. AI tools such as the ones mentioned above can be utilized as teaching assistants, simplifying teachers' duties, but they cannot replace teachers. Figure 1 (adapted from (Team 2025)) illustrates aspects that AI platforms do not perform, but real teachers do.

2. METHODOLOGY

This article relies on my experience as a teacher of English at two faculties of 'Alexandru Ioan Cuza' University of Iași, namely the Faculty of Chemistry (where I conducted seminars to first- and second-year students between 2022-2025) and the Faculty of Mathematics (where I have been giving courses and seminars to first-year students since the spring semester of 2025. This paper will give a brief overview of how AI tools (specifically ChatGPT, ChatGPT Plus, Gemini Pro, and Microsoft Copilot) have been used during the classes I have been giving.

3. EVIDENCE

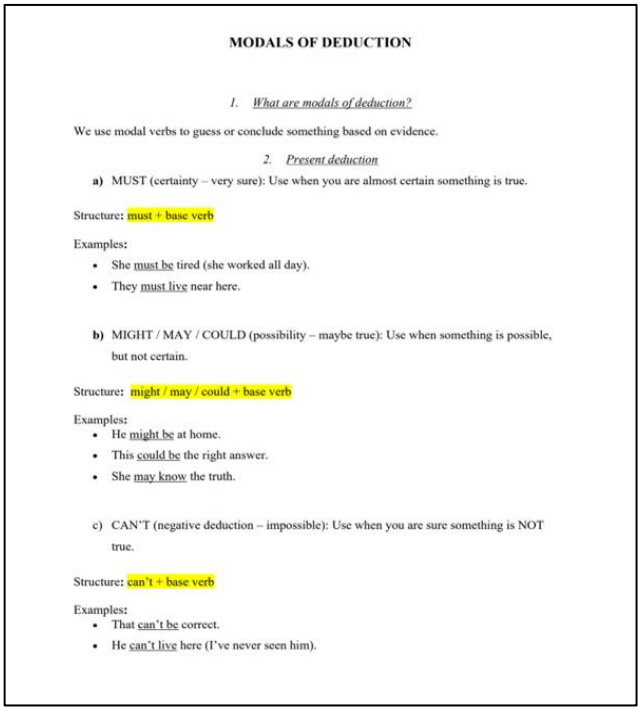
3.1.*CHATGPT AS A TOOL IN DESIGNING COURSE MATERIALS*

a. Designing the Course Syllabus

Although none of the AI tools mentioned above have been utilized to generate references, course contents, organization of activities, or fully include evaluation items and their weights in the final grades, they served as a good advisor in terms of making decisions (for instance deciding which evaluation methods would be a better fit for non-philological learners and why) and also make some requirements clearer and easier for students to understand. However, future directions in terms of designing course syllabi will be discussed in the last section of this paper.

b. Generating Handouts

Since the beginning of the academic year 2025-2026, ChatGPT Plus has been utilized to design grammar handouts aiming to offer additional and rich but at the same time schematic information on



MODALS OF DEDUCTION

1. *What are modals of deduction?*

We use modal verbs to guess or conclude something based on evidence.

2. *Present deduction*

a) MUST (certainty – very sure): Use when you are almost certain something is true.

Structure: must + base verb

Examples:

- She must be tired (she worked all day).
- They must live near here.

b) MIGHT / MAY / COULD (possibility – maybe true): Use when something is possible, but not certain.

Structure: might / may / could + base verb

Examples:

- He might be at home.
- This could be the right answer.
- She may know the truth.

c) CAN'T (negative deduction – impossible): Use when you are sure something is NOT true.

Structure: can't + base verb

Examples:

- That can't be correct.
- He can't live here (I've never seen him).

some topics from the coursebook chosen. Examples of grammar handouts include modals of deduction, reported speech, or tag questions. Figure 2 illustrates part of an AI-generated handout.

Figure 2

c. Generating the Class Register

Following the design of the syllabus and additional handouts, a course register had to be designed. Consequently, ChatGPT has been asked to design a course register as an Excel database containing the following fields (as depicted in Figure 3). The instructions had to be precise, and mention the percentages for each category (i.e., in-class active participation = 25%, two progress tests on Microsoft Teams = 25% (12.5% each), and one final test on Microsoft Teams = 50%), and had to include a request to favorably round the grade if this ends in '.50'.

Additionally, the application has been asked to display the text 'RESTANTA' if the weighted average grade is below 4.50, or if a student fails in taking the final test, or the text 'REFACERE' if a student skips both progress tests. For skipped evaluation items, a '0' has been typed.

To ensure accuracy, and given the fact that the database had been designed by a program, some tests had to be conducted before typing students' grades. Specifically, after the program had generated the spreadsheet and after the file had been downloaded, random grades were typed for each category. Following this process, the generated weighted average by the grades typed randomly was checked

In-class Active Participation (25%	Progress Test 1 (part of 25%)	Progress Test 2 (part of 25%)	Final Test (50%	Weighted Average	Final Grade (Rounded)
10	9.6	9.55	10	9.89375	10
10	9.4	9.5			
10	9.8	9.25			
10	9.4	9.05			
10	9.4	9.05			
10	9.8	9.05			
10	9.8	9.05			
10	9.2	9.25			
10	9.4	8.8			
10	9.8	8.55			

Introduction/Background (1-2 sentences)
- Introduce the general problem or issue that the research addresses.
- Explain why this research is important and relevant.
- Provide a brief overview of existing approaches or methods, if applicable.

Research Objective or Aim (1–2 sentences)
- Clearly state the goal or purpose of the research.
- Specify what you intend to investigate, solve, or explore.

Methods (4–5 sentences)
- Outline the methodology or approach used in the study.
- Include key techniques, materials, or experimental designs.
- Mention any methods used to measure or analyze the data.
- Information about participants.

Results/Expected Results (3–4 sentences)
- Briefly describe the main findings or expected outcomes of your research.
- If results are not yet available, mention the anticipated impact of the study or the problem it will address.

Significance/ Implications (2-3 sentences)
- Explain the potential impact of your research
- Discuss how your findings might contribute to the field or offer practical applications.

using a personal calculator. Unsurprisingly, the first ChatGPT Plus-created register failed in calculating the grades correctly, so it had to be asked to regenerate it based on the same criteria.

Figure 3 presents part of the successful version of the course register used during the spring semester of 2026.

d. Visual Aids

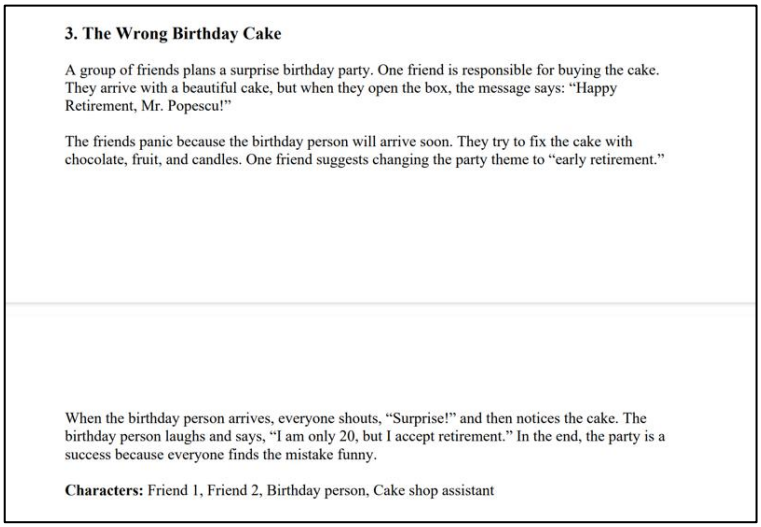
Showing realistic pictures that portray everyday life situations would help learners understand challenging topics more easily. From the author's experience as a teacher of English, one of the most challenging topics is the conditional sentences. Therefore, ChatGPT has been asked to generate, in a first phase, a classification of probabilities for each action in each conditional to happen. Based on the probabilities given (i.e., The Zero Conditional – 100%, The First Conditional – 75-90%, The

Second Conditional – 50%, The Third Conditional – 0%), it was very easy to design a pyramid-shaped graph. Then, ChatGPT has been asked to generate photographs illustrating people in different situations, suitable for each conditional type.

Figure 4

e. AI-generated Individual and Group-work Activities. AI-generated Worksheets

Providing that the ability to work, collaborate and share perspectives in small groups/teams is highly demanded nowadays, despite the majority of non-philological learners' preference towards individual work, hence their reluctance, the course instructor tried to come up with various activities that aimed learners to work in small groups, and therefore some tasks that required students to collaborate with each other included project presentations or even creating short dialogues based on the scenario assigned. Figure 5 represents a Chat-GPT Plus-generated scenario, based on which students had to work in small groups to create a short dialogue in the allotted time. The instructions for these tasks were also generated by ChatGPT Plus.



3. The Wrong Birthday Cake

A group of friends plans a surprise birthday party. One friend is responsible for buying the cake. They arrive with a beautiful cake, but when they open the box, the message says: "Happy Retirement, Mr. Popescu!"

The friends panic because the birthday person will arrive soon. They try to fix the cake with chocolate, fruit, and candles. One friend suggests changing the party theme to "early retirement."

When the birthday person arrives, everyone shouts, "Surprise!" and then notices the cake. The birthday person laughs and says, "I am only 20, but I accept retirement." In the end, the party is a success because everyone finds the mistake funny.

Characters: Friend 1, Friend 2, Birthday person, Cake shop assistant

Figure 5

f. Assignments

Until recently, students from the Faculty of Chemistry had been asked to submit a number of assignments, but this section will briefly discuss only one of them, namely designing the assessment grids based on video presentations that learners had to upload to the class in Microsoft Teams. ChatGPT has been asked to design a self- and a peer-assessment grid for each learner category—beginner and intermediate. To simplify filling in the assessment grids, ChatGPT had been asked to design them so that students had to highlight the box corresponding to the grade (from 1 to 5) they think they deserve or their peer deserves for each criterion. Additionally, students were asked to provide short comments to justify their choice.

g. Coordinating Students' Research Papers

At the beginning of February 2025, several first-year students—who took English classes seriously and got high scores—from the Faculty of Chemistry were contacted via email and asked whether they would be interested in participating in the 'InterCulturalia Symposium for Students and Young Researchers'. Out of three students contacted, only one was willing to participate.

It goes without saying that doing some serious research on whichever topic, extracting the most important information, working on and putting the methodological part into practice, putting all the ideas together to make a coherent speech, and designing an academic PowerPoint presentation are extremely challenging for a freshman, and consequently, they should be guided with a lot of understanding and patience.

ChatGPT was used to design a clear abstract structure the first-year student was asked to work on (Figure 6), and also to generate the outline of the presentation they were going to deliver in front of an audience. The same program was also used to give feedback and suggestions for improvement.

Figure 6

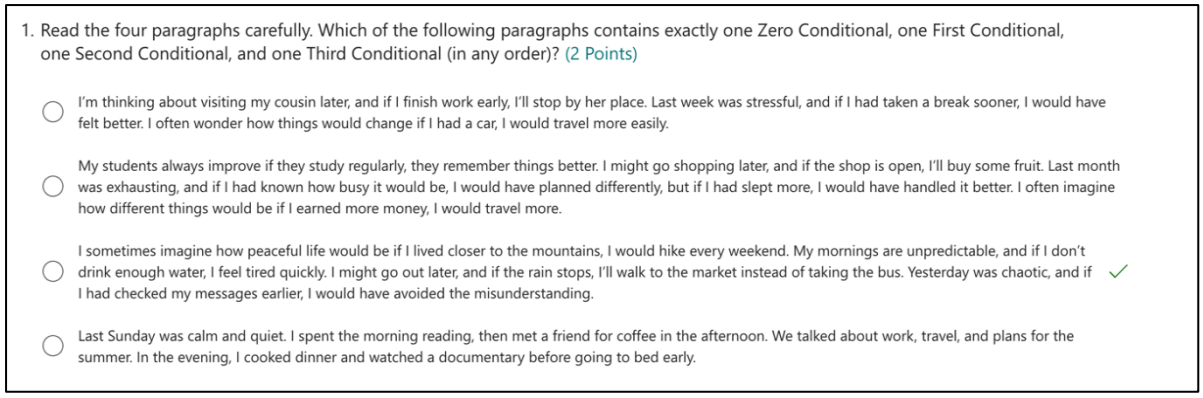
3.2.CHATGPT AS A TOOL IN DESIGNING TEST ITEMS AND REQUIREMENTS

Until recently, the majority of students from the Faculty of Chemistry took English paper-based examinations. These assessments included, among other tasks that aimed to check their reading comprehension skills, grammar and vocabulary in use, a writing part. Regardless of the task, trying to understand some students' handwriting was a difficult job for the course instructor. Consequently, since the spring semester of 2024, the evaluation took place on Moodle (for Chemistry students) or Microsoft Teams (for students of Mathematics).

To avoid manual correction of test items, only questions that required answers that leave no room for interpretation had been designed. For some questions, AI programs have been utilized (i.e., ChatGPT Plus, Gemini Pro, and Microsoft Copilot). The question types have been listed and detailed below.

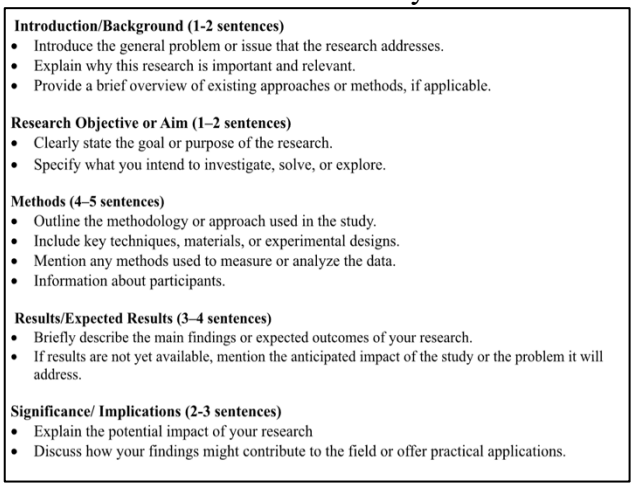
a. Multiple-choice items

The questions based on the units covered during classes were designed manually. However, for


1. Read the four paragraphs carefully. Which of the following paragraphs contains exactly one Zero Conditional, one First Conditional, one Second Conditional, and one Third Conditional (in any order)? (2 Points)

- I'm thinking about visiting my cousin later, and if I finish work early, I'll stop by her place. Last week was stressful, and if I had taken a break sooner, I would have felt better. I often wonder how things would change if I had a car, I would travel more easily.
- My students always improve if they study regularly, they remember things better. I might go shopping later, and if the shop is open, I'll buy some fruit. Last month was exhausting, and if I had known how busy it would be, I would have planned differently, but if I had slept more, I would have handled it better. I often imagine how different things would be if I earned more money, I would travel more.
- I sometimes imagine how peaceful life would be if I lived closer to the mountains, I would hike every weekend. My mornings are unpredictable, and if I don't drink enough water, I feel tired quickly. I might go out later, and if the rain stops, I'll walk to the market instead of taking the bus. Yesterday was chaotic, and if I had checked my messages earlier, I would have avoided the misunderstanding. ✓
- Last Sunday was calm and quiet. I spent the morning reading, then met a friend for coffee in the afternoon. We talked about work, travel, and plans for the summer. In the evening, I cooked dinner and watched a documentary before going to bed early.

some test items, ChatGPT was utilized to simplify the requirements. Some AI-generated multiple-choice tasks included, for instance, a correct definition from the textbook (for some exams, ChatGPT was also utilized to paraphrase the correct definition so that it was not identical to that found in the coursebook) and three or four incorrect options. Another multiple-choice test item included four short texts, and students had to choose the one that had only one sentence in each conditional, or to choose the text where each grammar tense had been used correctly.


Introduction/Background (1-2 sentences)
- Introduce the general problem or issue that the research addresses.
- Explain why this research is important and relevant.
- Provide a brief overview of existing approaches or methods, if applicable.

Research Objective or Aim (1–2 sentences)
- Clearly state the goal or purpose of the research.
- Specify what you intend to investigate, solve, or explore.

Methods (4–5 sentences)
- Outline the methodology or approach used in the study.
- Include key techniques, materials, or experimental designs.
- Mention any methods used to measure or analyze the data.
- Information about participants.

Results/Expected Results (3–4 sentences)
- Briefly describe the main findings or expected outcomes of your research.
- If results are not yet available, mention the anticipated impact of the study or the problem it will address.

Significance/ Implications (2-3 sentences)
- Explain the potential impact of your research
- Discuss how your findings might contribute to the field or offer practical applications.

Figure 7

b. Copy/paste items

When such test questions occurred, students had been asked to identify, select, and insert certain aspects of a text/sentence in the dedicated space. Where necessary, students were informed they had to select a sentence together with its punctuation marks—this way, it was less confusing. For most of these test items, ChatGPT Plus has been utilized to generate the texts students had to choose certain aspects from (see Figure 8). It is imperative, however, to double-check each text or sentence and see whether it has only one correct answer. If more than one correct answer is possible, they should also be added to the answer key (i.e., correct answers), and therefore, no matter the answer chosen by the learner, they would still get the points.

Figure 8

c. One-word answers

ChatGPT and Microsoft Copilot have been asked to generate questions that required students to type only one answer in the dedicated box. This question type has been used to test students' skills in using grammar and vocabulary in different contexts.

An example that illustrates testing students' grammar by questions that required typing only one word could consist of giving the learners a sentence with a gap that had to be filled with a derived form—using suffixed and/or prefixes—of the word given. However, being an elective course, such a task would have probably been too challenging for non-philological university learners. Consequently, they were given sentences and asked to type the correct possessive forms, or they were asked to type the opposite forms, or even irregular verb forms.

To ensure students' cheating attempts are minimized, ChatGPT has been asked to randomly divide each class into two groups. As an additional division criterion, it has also been asked to include at least one male student in each group. Following generating the groups, ChatGPT has been given some information on how the progress and final tests would ideally take place and asked to fully generate the requirements that students had to meet to take the progress and final tests.

3.3.CHATGPT AS A TOOL IN EVALUATING STUDENTS' WRITINGS

The grades the first-year learners got for each text uploaded to the platform we used were part of the overall grade they got for assignments. ChatGPT was also asked to design assessment criteria for each task. To facilitate content reading and grading, both first- and second-year students were asked to type and upload their answers as a Word (.docx) document. The content of each text was pasted into the chat box, followed by requesting ChatGPT to extract students' mistakes and propose a grade from 1 to 10, with decimals, for each text, based on the assessment criteria. The tool was also asked to generate feedback for each student's text, arguing the grade proposed based on the criteria generated.

Figure 9 presents a table containing AI-generated assessment criteria for one of the tasks some students had to submit (OpenAI 2026).

16. Copy/paste one verb in the past perfect simple tense from the text below.

As the final notes of the concerto echoed through the concert hall, Leo stood still, his hands trembling slightly above the piano keys. The audience rose in a wave of applause, and for a brief moment, the spotlight felt warm rather than blinding. Only a year ago, he was performing in cafés for spare change, doubting whether music would ever be more than a side passion. Now, he was here—on the stage of one of the most prestigious music halls in Europe. He bowed, then exited the stage, heart still racing. Backstage, his manager smiled and handed him a glass of water. "You nailed it," she said. Leo nodded, though part of him could barely believe it. He remembered the weeks of sleepless nights and endless rehearsals. He had finished the final composition just hours before submitting it to the selection jury, unsure if it would even be accepted. Everything had changed since then. (3.5 Points)

Enter your answer

Correct answers: had finished | had changed

(1) Criterion	(2) Max. score (3)
(4) Task completion and required length	(5) 2.0p
(6) Use of at least three prepositions of place	(7) 1.5p
(8) Use of at least three possessive adjectives	(9) 1.0p
(10) Use of at least three possessive pronouns	(11) 1.0p
(12) Grammar accuracy	(13) 2.0p
(14) Vocabulary range and appropriacy	(15) 1.0p
(16) Organization and coherence	(17) 1.0p
(18) Spelling and punctuation	(19) 0.5p
(20) TOTAL	**(21) 10p (22)**

Figure 9

Indeed, semi-automatic grading had to take place (as Kasneci et. al. (2023) mentioned), as several times, ChatGPT tended to be way more generous at grading, but there were also instances when the grade proposed by ChatGPT was lower than the grade the student should have deserved.

4. FINAL CONSIDERATIONS AND FUTURE RESEARCH DIRECTIONS

Undoubtedly, Generative Artificial Intelligence tools such as ChatGPT, Google Gemini, and Microsoft Copilot may be of great help for course instructors. However, content generated by this kind of program should always be double-checked before using them in class, as unintentional mistakes can occur. Additionally, it is mandatory for the user to know what they ask for and do it specifically. The more specific and precise the instructions are, the more accurate the AI-generated content will be.

In the near future, a two-semester fully AI-generated course syllabus, together with its general and specific aims and outcomes, for the non-philological university students' English courses I shall be conducting will be designed on the topic 'The Human and the Internet'. This course should include content rooted in today's reality, with some lessons dedicated to the use of AI tools for learning/studying purposes, but there should also be lessons dedicated to the major problems and risks of using the Internet and AI programs and how to overcome them.

BIBLIOGRAPHY:

1. Ahmed Tlili, Boulus Shehata, Michael Agyemang Adarkwah, Aras Bozkurt, Daniel T. Hickey, Ronghuai Huang & Brighter Agyemang. 2023. "What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education." Smart Learning Environments, February 22: 1-24.
2. App, Learna AI: English Learning. n.d. Facebook. Accessed June 2026 . https://www.facebook.com/reel/1511797590310700.
3. Atlas, Stephen. 2023. "The University of Rhode Island: DigitalCommons@URI." College of Business Faculty Publications. Accessed June 2026. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/?utm_source=digitalcommons.uri.edu%2Fcba_facpubs%2F548&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
4. Baker, Toby, Laurie Smith, and Nandra Anissa. 2019. "Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges." Nesta Foundation . February. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf.
5. Enkelejda Kasneci, Kathrin Sessler, Stefan Küchemann, Maria Bannert, Daryna Dementieva, Frank Fischer, Urs Gasser, Georg Groh, Stephan Günnemann, Eyke Hüllermeier, Stephan Krusche, Gitta Kutyniok, Tilman Michaeli, Claudia Nerdel, Jürgen Pfeffer, et. al. 2023.

"ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education." Learning and Individual Differences .

6. Ogunleye, B., K.I. Zakariyyah, O. Ajao, O. Olayinka, and Sharma. 2024. "A Systematic Review of Generative AI for Teaching and Learning Practice." Education Sciences, June 13: 636.
7. Olaf Zawacki-Richter, Victoria I. Marín, Melissa Bond & Franziska Gouverneur. 2019. "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?" International Journal of Educational Technology in Higher Education 16 (39): 1-27.
8. OpenAI. 2026. ChatGPT. https://chatgpt.com/.
9. Simplilearn. 2024. " Generative AI Explained In 5 Minutes | What Is GenAI? | Introduction To Generative AI | Simplilearn." November 5. Accessed June 18, 2026. https://www.youtube.com/watch?v=NRmAXDWJVnU&t=17s.
10. Stryker, Cole. n.d. What are large language models (LLMs)? Accessed June 2026. https://www.ibm.com/think/topics/large-language-models.
11. Team, Eduaide. 2025. Will AI Replace Teachers? No—But It Will Redefine Teaching. February 26. Accessed June 2026. https://www.eduaide.ai/blog/will-ai-replace-teachers-no-but-it-will-redefine-teaching.

CONSIDERATIONS ON POLEMICAL REPRESENTATIONS OF THE PAST: THE SOCIAL IMPLICATIONS OF 'HISTORY IN ACTION'

Natalia Cojocaru
Assoc. Prof., PhD, Moldova State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This article examines the implications of social representations of the past, conceptualised as polemical representations. More specifically, it reviews recent research that has examined the role of representations of the past and war in shaping intergroup relations and presents findings from a study exploring the polemical dimensions of the social representations of May 9 among young people.*
Following the dissolution of the USSR, many newly independent states retained some Soviet-era public holidays and commemorative practices. Among these, May 9 has preserved its historical significance as Victory Day, while also being recognised as Europe Day. Consequently, this date has become a source of social and political division. Its dual symbolism renders May 9 a contested commemorative event that generates competing and often polemic representations at the intergroup level. By integrating previous empirical research with the findings from the present study, the article aims to contribute to a better understanding of how competing representations of May 9 related commemorative practices shape contemporary intergroup attitudes and social dynamics.

Keywords: *social representations of the past; social representations of the war; polemical representations; May 9.*

Despre reprezentarea socială a trecutului...

Caracterul sensibil și, totodată, polemic al reprezentării sociale (RS) a trecutului derivă din reorganizările de conținut, modul în care sunt rememorate și reevaluate diverse evenimente istorice, dar și din oscilațiile politice și sociale ale prezentului. Rememorarea trecutului implică deseori și problematici sensibile, susceptibile de a genera reprezentări polemice, articulate în funcție de anumite reprezentări hegemonice, practici sociale și ritualice și care pot produce și menține disensiuni la nivel intergrupuri. Modul în care sunt evocate evenimentele din trecut, mai cu seamă abuzul de culpabilizare sau încercările de a fi „șterse" și „rescrise" evenimentele negative din istoria grupului, pot crea controverse sociale, sporind astfel tensiunile la nivel intergrupuri (*cf.* Cojocaru, 2022).

Conținutul RS a trecutului este simbolizat de mituri și narațiuni despre origini, iar când o anumită RS a istoriei devine populară, aceasta are implicații esențiale pentru politicile sociale și acțiunile colective (Liu *et al.,* 1999). Totodată, RS ale trecutului exprimă aspecte ale identității naționale, cum ar fi, stabilitatea sau vulnerabilitatea, forța sau slăbiciunea, autonomia sau dependența (Lászlo *et al.,* 2010). În această ordine de idei, scrie Gibson, decât să fie studiate la modul abstract care sunt cele mai importante evenimente istorice la nivel global, cercetătorii ar trebui să se întrebe de ce anumite evenimente sunt importante pentru anumite grupuri; adică, să analizeze felul în care sunt utilizate RS ale istoriei, focalizând atenția asupra *„istoriei în acțiune"* (Gibson, 2015, s.n.).

Tot în acest sens, Voelkin și Howarth constată că studiile privind RS s-au axat mai mult asupra investigării conținutului și structurii unei reprezentări și mai puțin asupra implicațiilor sociale ale acestora. Autorii consideră că studiile trebuie să examineze ***„reprezentările în acțiune"***, cu alte cuvinte, să investigheze influența pe care o exercită reprezentările asupra relațiilor intergrupuri (Voelkin și Howarth, 2005 *apud* Gibson, 2015, s.n.).

În ceea ce privește implicațiile asupra relațiilor intergrupuri, Liu și Hilton (2005) afirmă că RS ale trecutului pot fi: *hegemonice* (reprezentări ale istoriei care sunt consensuale la nivel social), *emancipative* (diverse versiuni ale istoriei care circulă la nivel social, însă fără a crea conflicte intergrupuri) sau *polemice* (reprezentări opoziționale ale diferitor grupuri sociale). În funcție de felul în care sunt interpretate evenimentele istorice, RS ale trecutului plasează grupurile sociale în opoziție, astfel, consideră Sen și Wagner (2005), ele se prezintă ca niște „reprezentări hetero-referențiale". În mod similar, Howarth (2006) constată că reprezentarea este „un construct viu și dinamic"; RS,

subliniază cercetătoarea britanică, se exprimă doar în relație cu un altcineva, într-un dialog sau într-un proces de negociere cu un *Altul social*.

Tot în aceeași ordine de idei, Gibson (2015) susține că studiile despre RS ale istoriei trebuie să identifice atât semnificațiile pe care le atribuie indivizii unor evenimente istorice, cât și cine este acel *Altul social* la care se raportează indivizii în narațiunile lor. Reconstrucția acestui dialog cu un *Altul* relevă relațiile care există între RS a istoriei și RS a identității sociale a unui anumit grup (Finney 2011 *apud* Gibson, 2015).

Dinamismul RS despre trecut este relevat și de László *et al.* (2010): raportate la cerințele momentului, conținutul acestor reprezentări este în continuă schimbare. Acest fapt, subliniază autorii, este mai cu seamă relevant atunci când vine vorba de evenimentele negative din istoria unui anumit grup. Studiile constată că e necesară o perioadă de aproximativ 80-90 de ani pentru ca grupul să adopte o atitudine detașată (la nivel temporal și emoțional) în raport cu un anumit eveniment traumatic. Rezultatele unui studiu cu referire la războiul civil din Spania (*v.* Paez *et al., 2*004) arată că grupuri diferite au viziuni politice diferite, implicit și reprezentări diferite (polemice) în raport cu acest eveniment istoric și abia în a treia generație, scriu László *et al.* (2010), aceste reprezentări polemice tind să conveargă către o reprezentare hegemonică.

Tot în acest context, studiul realizat de Valencia *et al.* (2004 *apud* Pop, 2012), privind memoria colectivă a Războiului civil din Spania, la fel, constată diferențe generaționale în conținutul reprezentării. Distanța emoțională și temporală față de acest eveniment traumatic explică într-un fel acest dinamism în evoluția reprezentării: pe parcurs, în special la subiecții din a treia generație, se constată trecerea de la reprezentările polemice la cele hegemonice.

În esență, RS ale trecutului se prezintă ca niște structuri ale memoriei colective; astfel, evenimentele conservate în memoria colectivă apar sub forma unor reprezentări (Neculau, 2001). Cercetările din domeniul RS analizează memoria colectivă ca o formă de reprezentare; astfel, memoria ar fi un gen de ***pre-reprezentare***, având un rol esențial în dinamica acestora şi în organizarea cunoaşterii cotidiene sau a sensului comun (Neculau, 2004; Hass *et al.,* 2025).

Într-un studiu de referință, reputatul psiholog ieșean Adrian Neculau (2004) a analizat modul în care funcţionează memoria colectivă şi RS în funcţie de specificul contextului social (perioada totalitarismului comunist), analizând efectele contextului dominant şi ale gândirii sociale în construcția memoriei colective şi a RS. Potrivit lui Neculau, nucleul central al acestei reprezentări conservă trăsăturile esenţiale ale contextului, caracteristicile unei epoci, schemele cognitive de bază şi practicile curente. Ulterior, memoria colectivă reactivează aceste elemente distinctive ale reprezentărilor sociale formate într-un anumit context, readucând în prim plan interacţiunile în care erau implicaţi actorii sociali și sistemul de norme practicate de ei.

Transferul de la reprezentări către memoria colectivă se realizează prin trei mecanisme: a) prin procese obişnuite de comunicare și interacţiuni sociale curente (conversaţii, schimburi de păreri, discuţii); b) prin apartenenţa grupală ce orientează conţinuturile reprezentării, care elaborează coduri comune şi conferă identitate și c) prin limbajul livrat de context, mai exact, prin conservarea tipului de discurs ce transmite anumite semnificaţii şi creează o gândire şi o realitate simbolică (Viaud, 2004 *apud* Neculau, 2004).

Reprezentările conflictuale ale diferitor grupuri despre trecut demonstrează că nu poate să existe o viziune neutră privind memoria și reprezentarea istoriei, subliniază Wagoner (2015). Reamintirea este făcută întotdeauna din perspectiva unei anumite categorii sociale și în funcție de specificul contextului sociocultural; indivizii se ajustează la ambiguitățile și contradicțiile inevitabile cu referire la trecutul istoric. Misiunea cercetătorilor sociali, continuă Wagoner, este de a orienta grupurile să reflecteze asupra modului în care își reprezintă trecutul prin a le face explicit procesul de construcție a acestuia. Astfel, decontextualizarea narațiunilor este o primă etapă pentru a încuraja dialogul între două grupuri care sunt agrenate în reprezentări polemice privind trecutul lor (Wagoner, 2015). La fel, cunoașterea RS pe care le au diverse grupuri asupra istoriei este crucială și pentru procesul de reconciliere intergrupuri (Psaltis *et al.,* 2017).

În mod evident, nu există o interpretare imparțială și definitivă a trecutului pe care să o putem consulta pentru a avea acces la cauzele istorice „adevărate" ale conflictelor, subliniază Wagoner

(2015). Dat fiind diversitatea grupurilor dintr-un context social anume, ne confruntăm cu opțiuni diverse și chiar antagoniste de (re)organizare a trecutului. Deși interpretările produse de alte grupuri sociale mai curând sunt contracarate prin diverse strategii de rezistență, există și posibilitatea încurajării și susținerii unui dialog al opiniilor divergente, de exemplu, adoptând o viziune critică în predarea istoriei (Egan, 1997; Rosa și Blanco, 2007 *apud* Wagoner, 2015).

Predarea istoriei, construcția de monumente sau ritualurile colective trebuie realizate astfel, încât să deschidă dialogul între diferite versiuni ale trecutului. Totuși, adaugă Wagoner (2015), trebuie să nu uităm că una dintre funcțiile principale ale rememorării colective, ca un proces integrant în construcția unei RS, este de a fortifica identitatea și coeziunea unui grup social. În ce măsură memoria unui grup social interferează cu funcțiile identitare, constată Wagoner (2015), rămâne o întrebare pentru dezbateri ulterioare.

Reprezentarea războiului în contextul reprezentărilor sociale ale trecutului

Una dintre formele de exprimare a reprezentării sociale a trecutului este reprezentarea războiului. Trăit prin prisma unor discursuri oficiale de organizare și reorganizare a trecutului, dar și prin prisma unor experiențe individuale și colective, directe sau indirecte, inclusiv prin raportări la reprezentările altor grupuri sociale, fenomenul războiului generează reprezentări polemice ale grupurilor implicate în conflict.

Într-o serie de cercetări privind RS ale celui de-al doilea război mondial, Emelianova (2002, 2019) evidenţiază că, studiind RS ale trecutului, ca elemente ale cunoaşterii comune a istoriei, putem înţelege de ce în anumite situaţii evocarea unor amintiri colective poate contribui la consolidarea imaginii pozitive a grupurilor sociale şi, respectiv, de ce în alte circumstanţe istorice aceleaşi evenimente sunt reactualizate în mod diferit resuscitând crize şi conflicte.

Tot cu referire la RS ale celui de-al doilea război mondial, Paéz *et al.* (2008) constată că tinerii din ţările considerate învingătoare în cel de-al doilea război mondial oferă oarecum evaluări favorabile evenimentului şi îşi exprimă disponibilitatea de a se angaja într-un război similar pentru a-şi apăra patria, comparativ cu tinerii din ţările declarate învinse, care evaluează mai mult negativ acest eveniment (la studiu au participat în total 3322 de tineri din 22 de ţări). Pentru ţările învingătoare, constată autorii, cel de-al doilea război mondial este reprezentat drept un „război legitim" – *„a just war"* (în SUA) sau „Marele război pentru apărarea Patriei" (în Rusia) (Wertsch, 2002 *apud* Paéz *et al.,* 2008).

Reprezentarea victoriei în cel de-al doilea lea război mondial a fost analizară și în cadrul unui studiu realizat de Emelianova și Mișarina (2015), pe un grup de 300 de persoane. În acest studiu sunt descrise cinci tipuri de respondenți, fiecare având reprezentări diferite: „umanistul", „stalinistul", „realizatorul de compromisuri", „statalistul" și „scepticul". Conform datelor, în conținutul RS despre război și victorie sunt prezente atât elemente comune, împărtășite de toți respondenții, cât și elemente controversate. De exemplu, *umanistul* aprobă elogierea victoriei prin parade fastuoase, acestea fiind percepute ca un prilej de a demonstra forța militară a țării, însă dezaprobă faptul că au murit milioane de oameni în acest război, considerând că prețul victoriei a fost mult prea mare și critică regimul totalitar instaurat de I. Stalin, pe când *stalinistul* consideră că numărul mare de victime este justificat de victoria în război și aprobă acțiunile represive și totalitare.

Într-un alt studiu despre cel de-al doilea război mondial (*v.* Paris, 2000 *apud* Gibson, 2015), de această dată privind narațiunile britanicilor, se argumentează că evocarea războiului este pentru britanici o istorie fără sfârșit, povestită și repovestită cu scopul de a glorifica trecutul victorios, comparativ cu prezentul mai puțin satisfăcător. Declinul Marii Britanii ca superputere după cel de-al doilea război mondial a favorizat apariția unei nostalgii colective pentru perioada de apogeu a Imperiului Britanic. Această idealizare a trecutului a funcționat ca un mecanism simbolic de afirmare a unei națiuni puternice și influente. Memoria celui de-al doilea război mondial a consolidat sentimentul de mândrie națională, devenind un reper central al identității britanice.

Herreira și Reicher (1998 *apud* Bouchat *et al.,* 2019), în cadrul unui studiu despre RS a războiului din Golf la studenții britanici, relevă diferențe în descrierea războiului la studenții cu atitudini favorabile față de acest eveniment și la cei care sunt împotriva războiului. Primii văd războiul

ca un mod de opunere a lumii civilizate împotriva lui Saddam Hussein, cei din urmă, ca pe un interes al politicienilor și al oamenilor de afaceri în care sunt implicați oamenii simpli.

În studiul realizat de Bouchat *et al.* (2019), pe un grup de 1347 de subiecți din 10 țări (Austria, Belgia, Franța, Germania, Ungaria, Italia, Rusia, Serbia, Turcia și Anglia), se constată că RS a Primului Război Mondial (1914-16), implicit explicațiile referitoare la conflict sunt direct legate de atitudinile pacifiste ale subiecților. Persoanele care înregistrează scoruri înalte la scala pacifismului tind să interpreteze războiul prin prisma unor repere morale și afective, opunându-se oricăror acțiuni de violență, pe când cei cu un nivel scăzut de pacifism sunt mai degrabă înclinați să adopte o perspectivă analitică detașată asupra fenomenului războiului. Cu toate acestea, autorii subliniază că o astfel de abordare nu implică o evaluare favorabilă și o glorificare a războiului. Dimpotrivă, analiza acestora se limitează la cele mai importante bătalii, consecințe politice și tipurile de armament utilizate în acea perioadă.

Rezumând ideile esențiale din studiile analizate, constatăm că în reprezentarea socială a trecutului se atestă prezența unor aspecte polemice, care pot produce și menține disensiuni la nivel intergrupuri. Una din funcțiile RS este ghidarea comportamentelor sociale, respectiv, RS mobilizează spre *acțiune* și se regăsesc, pot fi decodificate, în *acțiuni* și practici sociale. Un studiu complex al RS ar include, pe lângă procesul și produsul reprezentațional, *acțiunea* – expresia societală a RS. În secțiunea ce urmează, vom analiza cum se manifestă *trecutul* ca un subiect sensibil care determină articularea unor reprezentări polemice și care sunt implicațiile acestor repzentări în contextul actual al Republici Moldova (fostă republică sovietică, devenită stat independent în 1991), în încercarea de europenizare sau re-sovietizare a spațiului.

De ce trecutul este un obiect de reprezentare sensibil și de ce generează reprezentări polemice?

În fosta RSSM (Republica Sovietică Socialistă Moldovenească), *trecutul* a devenit un subiect de dezbateri intense la sfârșitul anilor ’80, în contextul re-descoperirii unei alte istorii decât cea propagată de autoritățile sovietice. Acest fapt a fost unul din motivele care a declanșat ample acțiuni colective. În cadrul unui studiu având la baza interviuri calitative (*cf.* Cojocaru, 2008, 2010), am examinat cum sunt evaluate *a posteori* acele evenimente de opoziție față de autoritățile centrale, prin raportarea la anumite experienţe colective, dar și individuale, prin diverse conexiuni între reprezentări şi investiţiile afective ale participării, dar și prin prisma unor evoluții ulterioare din istoria Republicii Moldova. Prezența unor evaluări opoziționale *(aprobare-blamare, implicare-trădare)*, plasează acele acțiuni în categoria unor RS polemice.

Trecutul este și azi un subiect al dezbaterilor, sărbătorile și modul în care sunt celebrate diverse evenimente fiind un exemplu ilustrativ. După dezintegrarea URSS-ului, o parte din sărbătorile sovietice (de ex., 8 martie, 23 februarie sau 9 mai) au fost păstrate, fiind perpetuate și o serie de semnificații și practici specifice acestora.

Zilei de *9 mai*, marcată cu mult festivism în perioada sovietică, i se atribuie în mare parte aceleași semnificații ca în timpul URSS, la care se asociază noi semnificații. În timp ce în mai multe state europene este marcată *Ziua Europei*, în alte țări, în special în Europa de Est, ziua de 9 mai semnifică atât *Ziua Europei*, cât și *Ziua Victoriei* în cel de al II-lea război mondial. Totodată, *Ziua Victoriei* poate avea o dublă semnificație: de comemorare a ostaşilor căzuţi pe câmpul de luptă, dar și de glorificare a trecutului sovietic.

În ultimii ani, ziua de 9 mai generează *reprezentări polemice* la nivel intergrupuri. Aceste sărbători suprapuse (Ziua Victoriei și Ziua Europei) provoacă diviziuni și polarizări sociale între cei care tind să sărbătorească *Ziua Victoriei* și cei care vor ca în această zi să fie sărbătorită *Ziua Europei*. Pentru unii, 9 mai înseamnă *„eliberare”*, este liantul simbolic în jurul căruia se construiește reprezentarea despre trecutul sovietic glorios, pentru alții, fără a se nega semnificația istorică a zilei (victoria asupra nazismului), evenimentul este asociat cu începutul *„ocupației sovietice”*, iar celebrarea cu mult fast ar însemna pentru ei o recunoaștere a acestei ocupații. Dat fiind că ziua de 9 mai este serbată într-un spațiu public, contrapunerile de valori și semnificațiile atribuite acestei zile sunt vizibile și prin practicile ritualice aferente.

În acest context, ne-am propus să analizăm semnificațiile pe care tinerii născuți după proclamarea independenței Republicii Moldova le atribuie unor sărbători de sorginte sovietică. Întrebarea centrală a acestui demers a fost cum se mențin RS ale trecutului în funcție de o serie de practici sociale și ritualice asociate zilei de 9 mai. Astfel, am urmărit să evidențiem în ce măsură aceste practici și semnificațiile atribuite lor contribuie la perpetuarea anumitor RS ale trecutului.

Pentru grupul pe care îl analizăm, tinerii născuți după 2000, reprezentarea victoriei și practicile aferente s-au transmis prin intermediul familiei sau a unor grupuri semnificative. În acest sens, repertoriul de reprezentări la tineri poate avea variațiuni în funcție de interacțiunile sociale. Cu alte cuvinte, perpetuarea sau contestarea unor practici sociale legate de sărbători, după caz, mențin sau reorganizează anumite semnificații ale trecutului, fiind generate mai mult de istoria grupului, decât de istoria personală.

Studiul are la bază rezultatele unei anchete prin chestionar, realizată pe un grup de tineri cu vârsta cuprinsă între 19-22 de ani (total: 138 de subiecți) și o serie de observații spontane (nestructurate) asupra organizării și desfășurării ceremonialului din 9 mai. Chestionarul a fost structurat pe 8 dimeniuni centrale și a avut drept scop investigarea semnificațiilor atribuite unor sărbători de sorginte sovietică (cum ar fi, 23 februarie, 8 martie și 9 mai). Răspunsurile au fost analizate conform procedurilor tipice pentru analiza de conținut (*cf.* Agabrian, 2006), fiind identificate teme centrale, semnificații și evaluări asociate acestor teme. În acest context, ne vom referi doar la datele cu referire la sărbătoarea de 9 mai.

Complexul Memorial Eternitate din orașul Chișinău: un loc unde memoria „lucrează”

De ce este comemorat războiul, se întreabă Watkins și Bastion (2019) în cadrul unui studiu recent? Pe de o parte, constată autorii, comemorarea are o *„funcție inspirațională”*, se evocă sacrificiile generațiilor din trecut, în semn de mândrie și recunoștință și, totodată, acest fapt servește drept exemplu pentru generațiile ce vin, pe de altă parte, poate avea o *„funcție de prevenție”*, pentru a se evita alte ostilități, exprimând regretul pentru cele întâmplate.

Un rol central în procesul de rememorare, având funcţia de organizare şi reorganizare a memoriei colective, îl au *locurile*, *timpul* şi *cutumele* (Chelcea, 1996). Locuri ale memoriei sunt locurile unde memoria se cristalizează, unde sentimentul continuităţii devine rezidual, *unde memoria lucrează* (Nora, 1997 *apud* Neculau, 2004).

Caracterul social al memoriei şi rolul cadrelor sociale în organizarea şi reorganizarea amintirilor a fost descris pentru prima dată de Maurice Halbwaschs, în lucrarea *Les cadres sociaux de la memoire* (1925 *apud* Chelcea, 1996). Cele mai multe amintiri, scrie Halbwaschs, le datorăm societăţii care ne oferă limbajul, un produs social, iar reamintirea presupune plasarea individului într-un context concret numit *cadru social,* context care ne permite să înţelegem cum lucrează, cum se organizează şi reorganizează memoria socială. În esență, cadrul social (grupul social şi spaţiul fizic aferent) oferă o amintire stabilă şi dominantă: reperele geografice, monumentele și construcţiile au un rol important pentru memoria colectivă, prin ele „trecutul devine într-o oarecare măsură prezent”. Totodată, amintirile colective se reconstruiesc și în funcție de interesele contemporane, precizează Halbwaschs; aceste amintiri au caracteristici specifice pentru că societatea îl obligă pe individ nu doar să-şi amintească anumite evenimente istorice, ci și să retuşeze, să organizeze şi să completeze amintirile despre acele evenimente pentru a justifica acţiunile prezente (*apud* Chelcea, 1996). Rezumând cele spuse: trei dimensiuni sunt esenţiale în construcţia, organizarea şi reorganizarea memoriei colective, implicit a RS despre trecut – *contextul, grupul social* şi *limbajul*.

Complexul Memorial Eternitate din orașul Chișinău, capitala Republcii Moldova, este un cadru social al memoriei ce cuprinde Cimitirul eroilor, Clopotniţa, Focul veşnic şi un monument emblematic care înfăţişează cinci puşti încrucişate, având o înălțime de 25 metri. Construit în 1975, complexul vizează memoria ostașilor sovietici căzuți în timpul celui de-al doilea război mondial. Din perspectiva lui Nora (1997 *apud* Neculau, 2004) poate fi considerat un „loc al memoriei colective”, un loc în care memoria este perpetuată prin ceremonii publice, un spațiu de transmitere intergenerațională a memoriei războiului, cu valoare simbolică în special pentru sărbătoarea de 9 mai.

Focul veşnic este punctul nodal de reculegere; el însumează esenţa unor acţiuni ritualice şi ceremonii festive de rememorare – „memorie veșnică ostașilor căzuți". Memoria veșnică, reprezentată de flacăra perpetuu întreţinută, este, în esenţă, o sintagmă creştină funerară uzitată pentru a cinsti memoria eroilor. Vizitarea locului reclamă o atitudine solemnă și protocolară, ceea ce-i conferă un statut mitic. E ca într-un context muzeal care solicită respect cvasireligios faţă de locuri și obiecte (Lardellier, 2003). Aici se depun omagiile și se exprimă sentimente de gratitudine prin depunere de flori. Imaginea monumentală a omagiului floral este grăitoare. *Focul veşnic* e totodată și o reprezentare a unui trecut glorios elogiat de cei prezenți.

Un alt loc simbolic în acest cadru social este *Clopotniţa,* care reprezintă invocarea transcendentului întru odihna veşnică a ostaşilor înmormântaţi în cimitirul complexului, semn că toate manifestările care se produc la memorial poartă și amprentă religioasă.

Ne-am propus să analizăm practicile ritualice din cadrul ceremonialului care se produce anual la 9 mai la Complexul Memorial Eternitate, și totodată, să identificăm semnificațiile atribuite de tinerii acestei zile, ei fiind la a treia sau chiar la a patra generație de după încheierea celui de-al doilea război mondial. Am selectat acest grup pornind de la constatarea unor studii precum că reprezentările indizilor la a treia generație de după producerea unui eveniment istoric converg treptat către o RS hegemonică (*v*., de ex., Paez *et al., 2*004 *apud* László *et al.,* 2010). Întrebarea care apare în acest context este: ce fel de reprezentare hegemonică se conturează în acest sens: *9 mai – Ziua Victoriei* sau *9 mai – Ziua Europei*?

Marcată cu mult festivism în perioada sovietică, în ultimii ani ziua de 9 mai a devenit în timp un obiect sensibil care generează reprezentări polemice. Aspectele polemice derivă din diviziunile sociale pe care le creează la nivel intergupuri și semnificațiile diferite atribuite acestei zile. Ziua de 9 mai este o sărbătoare contestată, pentru că marchează concomitent Ziua Victoriei și Ziua Europei. Acest dualism prezintă un arsenal de semnificații rivale: moștenirea sovietică și orientarea proeuropeană. Una este asociată cu trecutul și alta conectată cu prezentul și noua orientare geopolitică a țării. Pentru unii, 9 mai e un prilej de a celebra victoria, de a evoca trecutul glorios și de a valida sacrificiul celor căzuți în luptă. Pentru alții, este asociată mai curând cu începutul unei ocupații și prețul victoriei care s-a obținut cu multe sacrificii și pierderi. Un alt aspect polemic al sărbătorii este panglica Sfântul Gheorghe[1], asociată în prezent și cu războiul din Ucraina.

Ceremonialul organizat în această zi e menit să evoce reprezentarea războiului încheiat, cu 80 de ani în urmă, cu victoria împotriva fascismului. Pretextul sărbătorii e în primul rând comemorarea ostaşilor căzuţi în lupte, motiv pentru care ansamblul ceremonial constă dintr-o serie de practici religios-funerare. Pe lângă comemorarea ostașilor căzuți în lupte, rostul acestei sărbători și festivităţile aferente au menirea de a glorifica trecutul şi izbânda militară din 1945. În anii trecuți, manifestările festive aveau o efervescenţa colectivă de amploare.

Mai mult de opt decenii s-au scurs de la încheierea războiului, generațiile s-au succedat de câteva ori și tot mai puțini au rămas în viață cei care au participat în mod direct la acest război. În Republica Moldova, ziua de 9 mai este marcată prin organizarea de depuneri de flori la monumentele de război și parade militare, iar simpatizanții acestei sărbători poarta panglici cu simboluri ale victoriei. În general, cerermonialul din această zi constă din trei secvențe de bază: 1) depuneri de flori și de coroane funerare; 2) întâlniri cu veteranii și 3) organizarea de parade și/sau concerte festive.

În mod tradiţional, manifestațiile de 9 mai încep cu depuneri de flori la Complexul Eternitate sau la alte monumente, având legătură cu tematica războiului și a victoriei. Veteranii războiului sunt, în mod evident, eroii zilei; 9 mai e ziua când li se acordă recunoaştere socială a meritelor, fiind tratați cu multă recunoştinţă civică[2]. Pentru faptul de a fi participat la război, veteranii capătă o demnitate

[1] Panglica Sfântul Gheorghe este un simbol al victoriei în cel de-al doilea război mondial, fiind prezentă în diverse medalii oferite cu această ocazie celor care au luptat în acest război. În prezent, este asociată cu agresiunea militară a Federației Ruse în Ucraina. La 14 aprilie 2022, de rând cu alte simboluri ale războiului din Ucraina, panglica a fost interzisă pe teritoriul Republicii Moldova. https://moldova.europalibera.org/a/parlamentul-%c8%99i-a-dat-votul-final-pentru-a-interzice-panglica-sf-gheorghe-/31803380.html

[2] De remarcat că, anterior, veteranii din Republica Moldova erau divizați în două categorii: veterani ai Armatei Române și veterani ai Armatei Sovietice. Fiecare categorie se întrunea și își primea distincțiile separat. Începând cu 2011, autoritățile au încercat să înlăture aceste diviziuni, fiind întruniți împreună. https://www.ipn.md/ro/veterani-din-cele-doua-armate-au-sarbatorit-la-palatul-republicii-7967_990042.html

inerentă, se remarcă prin ţinuta vestimentară de onoare: tunica de care sunt prinse medaliile de război, purtate cu deosebită mândrie. Evocarea solidarităţii şi fraternităţii ostăşeşti se face prin mese comune, organizate în locuri publice în care veteranii, foştii combatanţi, au parte de un meniu militar – tradiţionalul terci şi 100 grame de vodkă.

Veteranii reprezintă categoria pentru care sărbătoarea are un rost și semnificații aparte. Ei sunt un referent valid, sensibil şi receptiv, care dau măsura umană acestor ceremonialuri. După consumarea momentelor solemne (discursuri oficiale, defilări ale militarilor), sărbătoarea continuă cu concerte, de regulă în Piaţa Marii Adunări Naţionale (PMAN), spațiu public cu semnificații simbolice diferite.[3]

Ritualurile publice reprezintă un apel colectiv la atenţie publică şi recunoaştere socială (Marková, 2003/2004). Prin acţiunile ritualice în cadrul unei festivităţi de amploare, un grup năzuieşte în primul rând să capteze atenţia publică, aspiră să-şi propage în exterior motivaţia şi rostul acestor practici, folosind spaţiul public pentru a transmite mesaje.

Sărbătoarea victoriei la 9 mai este reiterată anual şi menţinută cu eforturi şi entuziasm mai ales de către partidele comuniste și socialiste din Republica Moldova. Pregnanţa culorii roşii, pe panouri sau pe steagurile arborate de cei care sărbătoresc în spaţiul public, panglici Sfântul Gheorghe, deseori de dimensiuni foarte mari – aceste semne se înscriu într-un act de comunicare și recunoaștere socială a acțiunilor prilejuite de 9 mai. În imaginarul colectiv, încheierea războiului, cu aportul direct şi chiar decisiv al armatei sovietice, este o izbândă care prilejuieşte un sentiment persistent de mândrie. Prin urmare, reprezentarea războiului se prezintă ca o experienţă sacrificială, urmată de un eveniment fondator – *victoria*.

În situaţii de entropie socială (anomie, instabilitate, tranziţie, pierderea reperelor etc.) – ritualul are *valenţe homeostatice*, virtuţi de *Renovator Mundi*, de organizare şi de rostuire a haosului. În acest sens, sărbătoarea exprimă și sentimente puternice de nostalgie după perioada sovietică. În timpul paradelor de 9 mai, în spaţiul public pot fi auzite inclusiv mesaje cu caracter restauraţionist *„URSS – Patria Noastră!”*. Întrucât *victoria* este percepută ca un eveniment fondator, ritualul are menirea de a reitera acest eveniment şi, prin repetiţie, de a-i consolida semnificaţiile aferente: URSS, patrie sovietică, prosperitate, siguranţă, trecut glorios etc.

Victoria în cel de-al doilea război mondial a fost puternic mitizată în perioada sovietică, războiul având semnificația unui război sacru de apărare a Patriei, de aceea, *victoria* prin care s-a pus capăt războiului, a pus capăt și unei perioade de suferință, foame, deznădejde, dar mai ales, a instaurat o nouă *ordine* care este puternic idealizată. E un motiv de mândrie, exploatat politic în fiecare an, prin care se invocă o reprezentare încă prezentă în memoria colectivă – cea a protectoratului sovietic.

Semnificații atribuite de tineri zilei de 9 mai: o reprezentare polemică

Așa cum sărbătoarea de 9 mai a jucat un rol proeminent în repertoriul festiv al regimului sovietic, fiind marcată an de an cu ceremonii și parade, se asociază preponderent cu experiența acestei participări la varii festivități publice, cu buchete de liliac, cântece și poezii patriotice, cu omagii aduse veteranilor. În virtutea acestui fapt, primele asocieri ale tinerilor participanți la studiu – și cele mai frecvente – sunt legate de *victoria* în cel de-al doilea război mondial.

Semnificația zilei de 9 mai pentru tinerii din Republica Moldova poate fi diferită în funcție de perspectiva individuală sau istoricul familial, întrucât aproape fiecare familie a avut pe cineva care a luptat în război și, deci, propria narațiune sau experiență personală. Mulți tineri au preluat această sarbatoare de la părinți și bunici, fiind o ocazie în care ei învață despre cum a fost afectată familia lor de acest război și despre implicarea diferitor membri ai familiei în serviciul militar, după caz, fie al armatei sovietice, fie al armatei române.

Pentru grupul pe care-l analizăm, tinerii care au crescut și s-au socializat după 2000, reprezentarea acestei sărbători și practicile festive aferente s-au transmis prin rememorările din trecutul recent, prin urmare, nu vorbim de experiență directă, ci mai degrabă de socializarea din

[3] PMAN reprezintă un loc al memoriei, un spaţiu cu rezonanţă istorică pentru începuturile mişcării de renaştere naţională din ani ’80. Aici s-au produs primele acţiuni de opoziţie faţă de regimul comunist din fosta RSSM care au culminat cu Marile Adunări Naţionale.

familie sau alte grupuri semnificative. Tinerii au preluat această reprezentare de la părinți și bunici, fiind consolidată prin practicile sociale și cele familiale. În acest caz, vorbim de o transmitere generațională a reprezentării, ei asociind aceasta zi cu *bunicii* și *veteranii*.

Tema centrală evocată frecvent în răspunsurile subiecților este cea a ***victoriei***, care este asociată frecvent cu *„pace", „libertate"* și *„independență"*. Unii consideră că victoria adusă de buneii lor care au luptat *„a făcut să nu mai fie razboi",* un alt război nu ar mai fi posibil după ce cel de dinainte a fost încheiat cu atâtea sacrificii. Alții sunt de părerea că, deși victoria a făcut posibilă pacea, a fost urmată de instaurarea regimului sovietic perceput de ei drept un regim de *„ocupație"*, așadar opus ideii de *„independență"*. Pe de altă parte, unii tineri văd aceasta zi ca o sărbătoare care celebrează trecutul sovietic al țării, iar pentru ei această perioadă este mai puțin relevantă decât pentru generațiile anterioare.

Cele mai multe răspunsuri relevă coexistența unor asocieri conflictuale, polemice, la nivel reprezentațional (sub forma unor antinomii): Ziua Victoriei *versus* Ziua Europei, victorie *versus* înfrângere, doliu *versus* festivism, eliberare *versus* ocupație, memorie *versus* uitare, europenizare *versus* re-sovietizare ș.a. În acest sens, precizarea unui respondent este elocventă pentru acest tip de dualitate reprezentațională: *„Ziua Victoriei nu are legatură cu mine, iar Ziua Europei este încă la distanță"*. Acest tip de ambiguitate sau de atașament neutru față de aceste două semnificații ale sărbători denotă că reprezentarea „noii sarbatori" (Ziua Europei) este în proces de formare, iar relevanța celei anterioare, asociată cu perioada sovietică și victoria în cel de-al doilea război mondial, este încă preponderentă.

Concluzii și direcții de perspectivă

Studiile analizate în acest articol relevă că pentru o mai bună înțelegere a dinamismului relațiilor intergrupuri, cercetătorii trebuie să investigheze modul în care RS ale istoriei sunt utilizate în context social, educațional și politic, focalizând atenția asupra *„istoriei în acțiune"*. Reprezentările conflictuale despre trecut demonstrează că nu există o interpretare imparțială și definitivă a trecutului, mai curând vom identifica modalități diverse și chiar antagoniste de (re)organizare a trecutului, articulate în funcție de diversitatea grupurilor sociale.

Practicile sociale de comemorare a evenimentelor istorice sunt realizate prin prisma apartenenței categoriale și sunt influențate de specificul contextului sociocultural în care se produc. Modalitatea de rememorare și evocare a trecutului pot genera controverse între grupuri chiar şi după o lungă perioadă după ce acestea s-au produs, fiind o sursă persistentă de tensiuni şi conflicte intergrupuri. Rememorările fastuoase, dar și abuzul de culpabilizare, pot provoca reacții de protecție identitară, minimalizare a responsabilității și deseori de respingere a vinei.

Trecutul a devenit un subiect de dezbateri intense la sfârșitul anilor '80, în contextul descoperirii unor viziuni istorice alternative față de narațiunile promovate de propaganda sovietică. Aceste controverse persistă și în prezent, fiind reflectate în semnificațiile diferite atribuite unor practici de comemorare a evenimentelor istorice. În acest context, practicile comemorative reprezintă o modalitate de transmitere și perpetuare a unor simboluri, valori și semnificații colective. Astfel, memoria colectivă este reconfigurată prin intermediul acestor practici, indiferent de participarea generațiilor actuale la evenimentele comemorate.

Pentru tinerii născuți după 2000, repertoriul de reprezentări sociale și practicile aferente unor sărbătorile de sorginte sovietică pot avea variațiuni în funcție de experiența și istoria familiei, a unor grupuri semnificative sau rețele de comunicare mediatică. Zilei de *9 mai*, marcată cu mult festivism în perioada sovietică, i se atribuie și azi aceleași semnificații ca în timpul URSS, la care se asociază noi semnificații, intensificând caracterul polemic al sărbătorii. Analiza reprezentării zilei de *9 mai* relevă coexistența unor asocieri opoziționale (antinomii), care atestă mai curând o dualitate reprezentațională, fapt ce demonstrează tranformări la nivelul reprezentării. Pornind de la această constatare, una din direcțiile de cercetare vizează modul în care pot fi gestionate reprezentările sociale în comunitățile mixte sau divizate, care implicit se caracterizează prin reprezentări opoziționale? Istoria recentă a Republicii Moldova constituie un câmp privilegiat pentru investigarea confruntărilor dintre diverse reprezentări concurente ale trecutului, o „societate divizată" de aceste reprezentări.

Pentru a înțelege acțiunile diferitor grupuri sociale este esențial să fie investigate reprezentările care le ghidează aceste acțiuni.

În contextul inițierii procesului de aderare a Republicii Moldova la Uniunea Europeană, studiul RS ale trecutului necesită o atenție specială. În egală măsură, studiul RS ale procesului de integrare europeană trebuie să revină pe agenda intereselor cercetătorilor de la noi, având în vedere rolul lor în configurarea suportului populației pentru procesul de integrare și înțelegerea mecanismelor de construire a consensului sau de perpetuare a clivajelor sociale. Reprezentărle polemice sunt un instrument de acțiune în câmpul dezbaterilor sociopolitice, reprezintă ideile esențiale sau „ideile-forță" pe care se pot sprijini diverse proiecte de schimbare socială.

BIBLIOGRAPHY:

1. AGABRIAN, M. (2006). *Analiza de conţinut* (studiu introductiv de S. Chelcea). Iaşi: Polirom.
2. BOUCHAT, P.; LICATA, L.; ROSOUX, V.; ALLESCH, C.; AMMERER, H.; BOVINA, I.; BRUCKMÜLLER, S.; COHR, J. C. CSERTÖ, I.; DELOUVÉE, S.; DURANTE, F.; ERNST-VINTILA, A.; FLASSBECK, C.; HILTON, D.; KESTELOOT, C.; KISLIOGLU, R.; KREEN, A.; MARI, S.; PETROVIĆ, N.; POLYA, T.; TAVANI, J.L; VAN YPERSELE, L.; VOLPATO, C.; WARLAND, G. and KLEIN, O. (2019). 100 years after: What is the relation between pacifist attitudes and social representations of the Great War? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 25(2), pp. 129-139.
3. CHELCEA, S. (1996). Memoria socială – organizarea şi reorganizarea ei. În: A. NECULAU (coord.). *Psihologie socială. Aspecte contemporane* (pp. 109-119). Iaşi: Polirom.
4. COJOCARU, N. (2008). O istorie recentă povestită: discurs şi reprezentare despre 1989. *Studia Universitatis Moldaviae*, nr. 5 (15), pp. 155-158.
5. COJOCARU, N. (2010). Travaliul dureros al restructurării. Mărturiile unei generaţii sechestrate. În: A. NECULAU și A. SIROTA (coord.). *Indivizi şi societăţi sechestrate* (pp. 231-263). Iasi: Editura Universității „A.I.Cuza".
6. COJOCARU, N. (2022). Repere privind psihologia socială a culpabilizării și reconcilierii intergrupuri. *Psihologie socială,* nr. 50(II), pp. 89-100.
7. EMILIANOVA, T.P. (2002). Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о Великой Отечественной войне). *Психологический журнал,* nr. 23(4), pp. 49-59.
8. EMILIANOVA, T. (2019). *Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход*. Moscova: Editura RAN.
9. EMILIANOVA, T.P.; MISARINA, A. V. (2015). Спектр представлений о победе в Великой Отечественной Войне у четырех поколений россиян. *Вопросы психологии*, nr. 2, pp. 1-12.
10. GIBSON, E. (2015). From representations to representing: on social representations and discoursve-rethorical psychology. In: G. SAMMUT; E. ANDREOLI, G. GASKELL and J. VALSINER (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 210-223). Cambridge University Press, Cambridge.
11. HAAS, V.; ESKINAZI, R.H. and JODELET, D. (2025). Collective memory and social representations. *Current Opinion in Psychology,* no. 66:102123.
12. HOWARTH, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representation theory. *British Journal of Social Psychology,* vol. 45, pp. 65-86.
13. LARDELLIER, P. [2003] (2003). *Teoria legăturii ritualice. Antropologie şi comunicare* (postfaţă de A. Caille, trad. franc. de V. Pricopie). Bucureşti: Tritonic.
14. LÁSZLO, J.; FERENCZHALMY, R. and SZALAI, K. (2010). The role of agency in the social representation of history. *Societal and Political Psychology Review,* no. 1, pp. 31-44.

15. LIU, J. and HILTON, D. (2005). How the past weighs on the present: Social representations of history and their role in identity politics. *British Journal of Social Psychology*, no. 44, pp. 537-556.
16. LIU, J.; WILSON, M.; McCLURE, J. and HIGGINS, R. (1999). Social identity and the perception of history: cultural representations of Aotearoa/ New Zealand. *European Journal of Social Psychology,* vol. 29, pp. 1021-147.
17. NECULAU, A. (2001). Cum se construieşte azi memoria socială. *Psihologie socială,* nr. 7, pp. 181-195.
18. NECULAU, A. (2004). Manipularea contextului și controlul reprezentărilor sociale. În: A NECULAU (coord.). *Viața cotidiană în comunism* (pp. 35-46). Iași: Polirom.
19. POP, A. (2012). On the notion of polemic social representations – theoretical developments and empirical contributions. *Societal and Political Psychology Review,* vol. 3, no. 2, pp. 109-124.
20. SEN, R. și WAGNER, W. (2005). History, emotions and hetero-referential representations in inter-group conflict: the example of Hindu-Muslim relations in India. *Papers on Social Representations,* vol. 14, pp. 2.1-2.23.
21. PAEZ, D.; LIU, J.H.; TECHIO, E.; SLAWUTA, P.; ZLOBINA, A. and CABECINHAS, R. (2008). "Remembering" The World War II and Willingness to Fight. Socio-cultural Representation of Historical Warfare Across 22 Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 39, no. 4, pp. 373-380.
22. PSALTIS, C.; CARRETERO, M. and ČEHAJIĆ-CLANCY, S. (2017) (Eds.). *History education and conflict transformation. Social psychological theories, history teaching and reconciliation*. Cham: Palgrave Macmillan.
23. WAGONER, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. In: G. SAMMUT; E. ANDREOLI; G. GASKELL and J. VALSINER (Eds.). *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 143-162). Cambridge: Cambridge University Press.
24. WATKINS, H. and BASTIAN, B. (2019). Lest we forget: the effects of war commemorations on regret, positive moral emotions, and support of war. *Social Psychological and Personality Science*, vol. 10(8), pp. 1084-1181.

EXISTENTIAL FULFILLMENT AND PERFECTIONISM IN THE PERSONALITY STRUCTURE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Maria Pleșca
Assoc. Prof., PhD, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *This study aimed to examine the specific relationships between existential fulfillment and perfectionism in the personality structure of psychology students. A theoretical analysis was conducted of the approaches of V. Frankl and A. Längle to the study of existential fulfillment, including their phenomenology, structure, and relevance to psychological practice. The phenomenon of perfectionism was examined from the perspective of P. Hewitt and G. Flett. Adolescence was analysed in terms of identity development, self-awareness, and personal and social maturity.*

Existential fulfillment as a personality trait is more deeply integrated into the personalities of psychology students. All components of existential fulfillment are significantly correlated with emotional stability, and all components of existential fulfillment are inversely correlated with personal anxiety. Most structural components of existential fulfillment show significant correlations with communicative expressiveness and interpersonal extroversion and significant inverse relationships with suspicion. Overall, the general level of existential fulfillment is positively correlated with emotional stability and sensitivity, while it is inversely correlated with tension and personal anxiety. Stress is negatively correlated with four components of existential fulfillment: freedom, responsibility, existentiality, and existential fulfillment. Emotional sensitivity is positively correlated with four: self-distancing, self-transcendence, personality, and existential fulfillment. Sociability is positively correlated with three: self-transcendence, personality, and existential fulfillment. Self-control is positively correlated with self-distance and personalization.

Keywords: *Existential fulfillment; perfectionism; adolescence; personality; student; psychologist.*

Introducere.

Profesia de psiholog impune cerințe extrem de ridicate studenților care o studiază și o învață, având în vedere complexitatea, polivalența, contradicțiile și variabilitatea lumii interioare a clientului, precum și consecințele grave ale unei greșeli în lucrul cu acesta. Pentru o pregătire de calitate a psihologului practicant este necesară o înțelegere corectă a tuturor acelor mecanisme, trăsături de personalitate și motive care participă la formarea și consolidarea conștiinței profesionale, a calităților importante din punct de vedere profesional, a abilităților de lucru, a poziției profesionale a psihologului în general, precum și a celor care îngreunează și complică atingerea obiectivelor stabilite (M. Pleșca, 2025). Este necesară luarea în considerare a unor fenomene în formarea studenților care au ales de a deveni psiholog. Printre acestea se numără împlinirea existențială și perfecționismul, caracterul influenței asupra personalității, a căror expresie individuală a diferitelor aspecte poate atât să susțină, cât și să perturbe traiectoria formării profesionale a studentului-psiholog, ceea ce determină actualitatea acestei cercetări (M. Pleșca, 2025).

Împlinirea existențială reflectă gradul în care individul își percepe viața ca fiind valoroasă, semnificativă și orientată spre scopuri personale autentice. Aceasta este asociată cu asumarea responsabilității, libertatea de alegere, autenticitatea și capacitatea de a găsi sens în experiențele cotidiene. În același timp, perfecționismul reprezintă un construct multidimensional, care include atât tendințe adaptative, caracterizate prin stabilirea unor standarde înalte și motivația pentru realizare, cât și tendințe dezadaptative, exprimate prin autocritică excesivă, teama de eșec și preocuparea exagerată față de evaluarea socială. Pentru a analiza împlinirea existențială, ne vom referi la teoria existențial-analitică a lui A. Längle și la noțiunea de „existență". Existența, în tradiția acestei teorii, este înțeleasă ca „o viață plină de sens, trăită liber și responsabil într-o lume creată de omul însuși, cu care acesta se află într-o relație de influență reciprocă/interacțiune și confruntare" (A. Längle, 2024).

Termenul „împlinire existențială” reflectă calitatea vieții omului din punctul de vedere al valorilor și sensurilor și este, în esență, o măsură a satisfacției față de viață, care se exprimă în sfera senzorială (de exemplu, apare sentimentul de corectitudine a ceea ce se întâmplă și de plenitudine a vieții). „Persoana” este un concept central în analiza existențială și corespunde dimensiunii spirituale a omului. În dicționarul de termeni existențial-analitici se oferă următoarea definiție: „Persoana este capacitatea de a fi Eu” (A. Längle, 2024). A. Längle scria că „persoana se manifestă fenomenologic ca un sentiment de armonie interioară în raport cu propriile sentimente, dorințe și comportament” (A. Längle, 2024). Persoana posedă două calități principale – libertatea și capacitatea de dialog, care se manifestă ca conștiință sau intuiție. Din capacitatea de dialog se naște deschiderea față de lume, cu ajutorul căreia sunt înțelese valorile și se ajunge la armonizarea omului cu lumea. Persoana, ca latură spirituală a omului, are propriile sale nevoi, din care decurg 4 motivații fundamentale:

Prima motivație fundamentală este dorința de a se conștientiza pe sine aici și acum ca ființă vie, de a-și găsi locul în viață, de a dobândi un spațiu interior, de a accepta și de a suporta datele existenței. În esența sa, aceasta este motivația supraviețuirii (A. Längle, 2024).

doua motivație fundamentală este dorința de a trăi bine, de a fi deschis senzorial către lume și către evenimentele din propria viață. Această motivație este responsabilă de formarea valorii fundamentale a vieții, precum și de apariția relațiilor cu alte persoane (A. Längle, 2024).

A treia motivație fundamentală este dorința de a fi așa cum ești și de a fi acceptat. Această motivație este responsabilă de formarea stimei de sine a omului și de capacitatea sa de a respecta și aprecia alte persoane (A. Längle, 2024).

A patra motivație este dorința ca viața să aibă un sens și să contribuie la realizarea și menținerea valorilor. Voința și hotărârea individului de a acționa sunt legate de îndeplinirea acestei motivații. Această motivație se poate concretiza numai în cazul în care sunt îndeplinite celelalte trei (A. Längle, 2024).

Prin „Eu” în modelul existențial-analitic al omului se înțelege acea parte a omului care emite judecăți cu privire la dorințe, sentimente și acțiuni.

Perfecționismul este tratat ca tendință a subiectului către perfecțiune, standarde personale ridicate, dorința individului de a-și aduce rezultatele oricărei activități la nivelul celor mai înalte standarde, nevoia de perfecțiune a produselor activității sale (P. Hewitt și G. Flett, 2017). De fapt, perfecționismul ca fenomen de orientare psihică a fost remarcat încă de Adler ca o tendință compensatorie către superioritate și perfecțiune (A. Adler, 2013), iar de K. Horney ca o patologie narcisistă (K. Horney, 1994).

Inițial, perfecționismul, ca construct psihologic, includea un singur parametru – tendința personalității de a stabili standarde excesiv de ridicate și, ca urmare, imposibilitatea de a simți satisfacție față de rezultate (T. Schnell, 2021). Abordarea unidimensională și-a concentrat atenția asupra factorilor cognitivi ai perfecționismului sub forma unor convingeri iraționale sau atitudini disfuncționale. Psihoterapeutul D. Burns a definit perfecționismul ca „o rețea specială de cogniții”, care include așteptări, interpretarea evenimentelor, evaluarea de sine și a celorlalți (D. Burns, 1980). El a adăugat, de asemenea, un parametru precum gândirea de tip „totul sau nimic”. Cu o astfel de gândire, persoana admite pentru sine doar două variante de desfășurare a activității – fie conformitatea deplină cu standarde înalte, fie eșecul total. În lucrările ulterioare, la aceste aspecte ale perfecționismului a fost adăugat parametrul „concentrării selective asupra greșelilor prezente și trecute” (D. Burns, 1980).

P. Hewitt și G. Flett au identificat trei componente ale perfecționismului:

- perfecționismul subiectiv sau orientat către sine (cerințe exagerate și nerealiste impuse față de sine, precum și o analiză intensă a sinelui, introspecție și autocritică, care fac imposibilă acceptarea propriilor defecte, neajunsuri și eșecuri),
- perfecționismul orientat către obiect (impunerea de cerințe exagerate și nerealiste față de ceilalți),
- perfecționismul impus social (convingerea sau sentimentul generalizat că ceilalți impun subiectului cerințe nerealiste, cărora este dificil, dar necesar să li se facă față pentru a merita aprobarea și acceptarea) (P. Hewitt și G. Flett, 2017).

Urmărirea perfecțiunii este încurajată de standardele socioculturale ale societății moderne, care supun indivizii presiunii multiplelor imperative narcisiste și perfecționiste. După cum notează P. Hewitt și G. Flett, din această perspectivă, perfecționismul poate fi înțeles ca un tip de „patologie culturală" modernă, manifestându-se ca o dependență de un ideal de neatins, ca o revendicare a infinitului, omnipotenței și „supraumanității", cu incapacitatea de a recunoaște orice limitări culturale naturale (P. Hewitt și G. Flett, 2017).

P. Hewitt și G. Flett, bazându-se pe experiența clinică, a descris diferențele dintre perfecționismul nevrotic și cel normal. Un perfecționist normal își stabilește standarde înalte, dar nu este pedant și este flexibil, adaptându-și standardele la situația actuală și este adaptativ. Cu perfecționismul normal, individul obține plăcere din efort. Succesul aduce un sentiment de satisfacție pentru o muncă bine făcută și sporește stima de sine.

D. Burns, notează că perfecționismul sănătos este asociat cu funcționarea unor scheme cognitive mature și adaptive. Mai exact, indivizii cu perfecționism sănătos au percepții precise și diferențiate asupra așteptărilor delegate de ceilalți. În percepția propriei performanțe, indivizii cu perfecționism sănătos văd succesele alături de eșecuri și greșeli. Eșecul este privit ca fiind temporar și localizat; eroarea este acceptată ca fiind inevitabilă și chiar benefică (D. Burns, 1980).

Un perfecționist nevrotic, pe de altă parte, își stabilește standarde nerealiste și nu lasă loc de eroare; nu simte niciodată că ceva a fost făcut suficient de bine. Perfecționismul nevrotic este descris prin următoarele componente:

- Preocuparea individului pentru deficiențele în performanța sa. Un perfecționist normal aspiră la standarde rezonabile și realiste, ceea ce duce la un sentiment de autosatisfacție și la o stimă de sine crescută. Perfecționiștii nevrotici sunt atât de preocupați de deficiențele în performanța lor încât chiar și cele mai nesemnificative sunt susceptibile să-l facă pe perfecționist să se simtă inadecvat.
- Îndoială cu privire la calitatea rezultatului. Aceasta nu este o conștientizare sau o evaluare a deficiențelor individuale, ci un sentiment general că munca a fost făcută nesatisfăcător.
- Importanța așteptărilor și evaluărilor părinților lor. Această conexiune cu părinții este considerată cauza tulburării și sursa acesteia.

Trebuie remarcat caracterul dual al rolului perioadei studențești în dezvoltarea personală: pe de o parte, această perioadă, amânând intrarea în maturitate, îi oferă tânărului timp pentru a-și căuta identitatea și pentru a reflecta asupra celor mai importante aspecte legate de alegerea drumului său în viață, stimulând astfel dezvoltarea studentului. Pe de altă parte, această perioadă poate contribui la consolidarea unei atitudini infantile, a fricii de viața adultă și de propria autonomie (M. Pleșca, 2025).

În perioada adolescenței, împlinirea existențială și perfecționismul se manifestă sub forma unei crize legate de extinderea limitelor sinelui, de descoperirea și concretizarea unei noi integrități și, în același timp, de aspirația către perfecțiune într-un spațiu interior nou pentru individ, fapt care justifică relevanța prezentei cercetări.

Metodologia cercetării.

Scopul – studierea specificului interrelațiilor dintre împlinirea existențială și perfecționism în structura trăsăturilor de personalitate ale studenților-psihologi.

Ipoteza cercetării – se presupune existența unei legături inverse între împlinirea existențială și perfecționism. Obiective:

- determinarea specificului relațiilor dintre împlinirea existențială și perfecționism la studenți;
- stabilirea specificului relațiilor dintre împlinirea existențială și trăsăturile de personalitate ale studenților;
- determinarea specificului relațiilor dintre perfecționism și trăsăturile de personalitate ale studenților;
- stabilirea specificul intensității trăsăturilor de personalitate ale studenților în funcție de intensitatea împlinirii existențiale și a perfecționismului.

Metoda și studiul participanților

La studiu au participat 71 de persoane – 12 băieți și 59 de fete cu vârste cuprinse între 19 și 23 de ani, studenți în anii II, III la Facultatea de Psihologie, specialitatea Psihologie.

Instrumentele de cercetare

1. *Scala existențială* (Langle și K. Orgler). Este un test care determină, prin metoda punctajelor, gradul de împlinire existențială a unei persoane. Testul constă din 46 de puncte și determină gradul de împlinire existențială pe 4 subscale – Autodistanțare, Autotranscendență, Libertate și Responsabilitate, dintre care Autodistanțarea și Autotranscendența sunt unite în scala Personalitate, iar Libertate și Responsabilitate – în Existențialitate. O scală comună pentru toate – Împlinirea existențială (et al., 2009). Nivelul de împlinire existențială arată cât de multă sens are viața unei persoane, cât de des trăiește omul în armonie cu sine însuși, dacă deciziile și acțiunile sale sunt în concordanță cu esența sa și dacă poate aduce în viață ceea ce el însuși consideră a fi un bine. Testul reflectă evaluarea subiectivă pe care o face o persoană asupra propriei sale vieți.
2. *Scala multidimensională a perfecționismului (Hewitt-Flett*)- măsoară nivelul perfecționismului – dorința de a fi perfect, impecabil în toate, așa cum o definesc autorii – și pentru a determina natura relației dintre componentele sale la subiectul testat. Determină 3 componente ale perfecționismului, care, respectiv, sunt similare cu cele 3 scale (a 4-a – scala nivelului general de perfecționism): perfecționismul orientat spre sine (POS), perfecționismul orientat spre ceilalți (POD), perfecționismul impus social (SPP).
3. *Chestionarul de personalitate 16 factori (R. Cattell)*. Este destinat descrierii unei game largi de trăsături psihologice individuale ale personalității. Chestionarul măsoară 16 trăsături de personalitate diferite, situate pe axe opuse.

Pentru rezolvarea sarcinilor propuse s-au utilizat proceduri de statistică matematică:

- Coeficientul de corelație rangurilor al lui Spearman;
- Analiza clusterelor prin metoda K-means;
- Criteriul U al lui Mann-Whitney.

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor

Caracterul distribuției statistice a datelor inițiale din eșantion diferă de cel normal, ceea ce justifică necesitatea aplicării unor proceduri neparametrice de analiză statistică.

În scopul stabilirii specificului relațiilor dintre împlinirea existențială și perfecționism la studenții - psihologi, s-a efectuat o analiză corelațională a indicatorilor corespunzători obținuți.

Tabelul 1. Matricea corelațiilor semnificative dintre indicatorii împlinirii existențiale și perfecționism la studenții psihologi

Indicatori	Perfecționism orientat spre sine	Perfecționism orientat spre celălalt	Perfecționismul impus de societate	Perfecționism integral
distanțare de sine	0,03	-0,08	-0,24	-0,11
autotranscendență	0,01	-0,11	**-0,35**	-0,18
libertate	0,08	-0,01	**-0,31**	-0,11
responsabilitate	0,11	0,07	-0,29	-0,05
personalizare	0,03	-0,12	**-0,35**	-0,18
existențialism	0,10	0,03	**-0,31**	-0,08
împlinire existențială	0,07	-0,05	**-0,37**	-0,14

Pe baza analizei de corelație, s-au identificat următoarele relații semnificative:

- Indicatorii scalei Autotranscendență prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei Perfecționism impus social ($r=-0,35$; $p<0,01$);
- Indicatorii scalei Libertate denotă o corelație negativă cu indicatorii scalei Perfecționism impus social ($r=-0,31$; $p<0,01$);

- Indicatorii scalei Personalitate prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei Perfecționismul impus social (r=- 0,35; p<0,01);
- Indicatorii scalei Existențialitate prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei Perfecționismul impus social (r=-0,31; p<0,01);
- Indicatorii scalei Împlinire existențială prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei Perfecționismul impus social (r=-0,37; p<0,01).

Astfel, se poate presupune că există o corelație negativă între: auto transcendență, caracterizată prin capacitatea de a se implica emoțional, de a fi sensibil la valori, de a trăi plenitudinea propriilor emoții, de a empatiza, de a manifesta apropiere, de a percepe relații interioare profunde; libertate, caracterizată prin capacitatea de a lua decizii, de a-și descoperi potențialul de acțiune, prin încrederea în decizia luată sau în alegerea făcută; personalitate, caracterizată prin gradul de accesibilitate cognitivă și emoțională, deschiderea persoanei față de sine și față de lume, abilitatea de a se descurca cu sine însuși. De asemenea, existențialitatea, caracterizată prin capacitatea de a „merge în lume", de a se integra în viață, de a interacționa constructiv cu lumea exterioară, de a se orienta în diversitatea acesteia și de a-și pune în practică valorile cu hotărâre și încredere; împlinire existențială, caracterizată prin viața plină de sens, armonia interioară dintre propriile nevoi, valori și cerințele externe ale vieții, capacitatea de a „realiza", „a-și concretiza" propria viață, a se descurca cu sine și cu lumea, abilitatea de a intra în contact cu fenomenele interne și externe și de a le integra în propria viață, fără a pierde legătura cu propriile valori; și perfecționismul impus social, caracterizat prin evaluarea cerințelor impuse omului de către cei din jur ca fiind exagerate și nerealiste, precum și prin nevoia de a tinde spre conformarea la standardele și idealurile stabilite de cei semnificativi. Deci, la studenții - psihologi împliniți existențial predomină un sentiment pronunțat de autoritate asupra propriei vieți, în care se orientează după propriile valori, a căror importanță o resimt și de care se ghidează în activitate, fără a simți nevoia nevrotică de a se conforma idealurilor semnificative din punct de vedere social și de a se adapta la acestea.

Sensibilitatea, capacitatea de reflecție, abilitatea de a trăi intens și de a se implica în ceea ce li se întâmplă le permite acestor studenți să descopere în ei înșiși numeroase resurse și să obțină sprijinul de care au nevoie, ceea ce îi scutește de necesitatea de a urma algoritmi prestabiliți ai normelor culturale și de a-și croi propriul drum unic, care ține seama în mod cuprinzător de toate particularitățile personalității unui astfel de student la psihologie.

În plus, deschiderea față de lume și față de experiențe noi, alături de stabilitatea valorilor, le permite studenților plini de sens existențial să manifeste o activitate de explorare și să-și dobândească propria experiență personală și profesională unică, dezvoltând capacitatea de a gândi variabil și de a menține coerența noii experiențe cu propriile valori, în loc să o însușească sub forma unor stereotipuri externe stabile, definite odată, care pot încărca personalitatea cu moduri de acțiune puțin eficiente și pot conduce la un stil de viață rigid.

Dimpotrivă, studenții care se simt neîmpliniți din punct de vedere existențial, trăind un sentiment de gol interior și rămânând pasivi, sunt nevoiți să recurgă la repere externe în viața lor pentru a face față anxietății și tensiunii generate de incertitudine. În acest caz, viața lor capătă caracterul unei vieți „făcute", determinată de cineva din exterior. Situațiile care implică o experiență nouă sunt percepute de ei în mod negativ, deoarece îi obligă să intre într-un contact nedorit pentru ei cu lumea exterioară și cu propriile trăiri, pe care le evită.

În scopul identificării specificului relațiilor dintre împlinirea existențială și trăsăturile de personalitate (Cattell) la studenții, s-a efectuat o analiză corelațională a indicatorilor corespunzători obținuți.

Tabelul 2. Matricea corelațiilor semnificative dintre indicatorii împlinirii existențiale și calitățile personale (conform lui Cattell) la studenții psihologi

Indicatori	Dist.	Autotr.	Lib	Resp.	Pers.	Exist.	Împl.ex
A (retragere-sociabilitate)	0,26	**0,50**	0,20	0,25	**0,46**	0,25	**0,36**
C (stabilitate emoțională)	**0,42**	**0,57**	**0,56**	**0,51**	**0,59**	**0,58**	**0,63**
F (reținere-expresivitate)	0,20	**0,41**	**0,38**	**0,34**	**0,38**	**0,39**	**0,40**
H (timiditate-îndrăzneală)	0,06	0,24	0,25	0,27	0,19	**0,31**	0,27
I (sensibilitate emoțională)	**0,41**	**0,35**	0,27	0,28	**0,40**	0,29	**0,36**
L (încredere-suspiciune)	**-0,43**	-0,24	**-0,32**	**-0,35**	**-0,35**	**-0,37**	**-0,38**
M (practicism-visare)	-0,13	-0,21	**-0,32**	-0,26	-0,21	-0,30	**-0,31**
Q1(conservatorism-radicalism)	0,25	0,19	**0,33**	0,24	0,25	0,29	**0,31**
Q2 (conformism-nonconformism)	-0,27	**-0,37**	-,11	-0,19	**-0,37**	-0,17	-0,28
Q3 (autocontrol)	**0,34**	0,09	0,20	**0,35**	0,19	0,29	0,28
Q4(relaxare-tensiune)	-0,29	-0,24	**-0,36**	**-0,46**	-0,29	**-0,45**	**-0,40**
F1 (anxietate)	**-0,40**	**-0,33**	**-0,52**	**-0,60**	**-0,41**	**-0,60**	**-0,55**
F2 (introversiune-extroversiune)	0,21	**0,47**	**0,37**	**0,37**	**0,42**	**0,41**	**0,44**

Pe baza analizei de corelație, s-au identificat următoarele relații semnificative:

- Toți indicatorii scalelor de împlinire existențială SD Autodistanțare (r=0,42; p<0,01), ST Autotranscendență (r=0,57; p<0,01), F Libertate (r=0,56; p<0,01), V Responsabilitate (r=0,51; p<0,01), P Personalitate (r=0,59; p<0,01), E Existențialitate (r=0,58; p<0,01), G Împlinire existențială (r=0,63; p<0,01)) prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei C Stabilitate emoțională;
- Indicatorii scalelor împlinirii existențiale (SD Autodistanțare (r=-0,40; p<0,01), ST Autotranscendență (r=-0,33; p<0,01), F Libertate (r=-0,52; p<0,01), V Responsabilitate (r=-0,60; p<0,01), P Personalitate (r=-0,41; p<0,01), E Existențialitate (r=-0,60; p<0,01), G Împlinire existențială (r=-0,55; p<0,01)) prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei F1 Anxietate;
- Cea mai mare parte dintre indicatorii scalelor de împlinire existențială (ST Autotranscendență (r=0,41; p<0,01), F Libertate (r=0,38; p<0,01), V Responsabilitate (r=0,34; p<0,01), P Personalitate (r=0,38; p<0,01), E Existențialitate (r=0,39; p<0,01), G Împlinire existențială (r=0,40; p<0,01)) prezintă o legătură pozitivă cu indicatorii scalei F Reținere-Expresivitate.
- Majoritatea indicatorilor din scalele de împlinire existențială (ST Autotranscendență (r=0,47; p<0,01), F Libertate (r=0,37; p<0,01), V Responsabilitate (r=0,37; p<0,01), P Personalitate (r=0,42; p<0,01), E Existențialitate (r=0,41; p<0,01), G Împlinire existențială (r=0,44; p<0,01)) prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei F2 Introversiune-Extroversiune;
- Indicatorii scalelor SD Autodistanțare (r=0,40; p<0,01), ST Autotranscendență (r=0,35; p<0,01), P Personalitate (r=0,40; p<0,01), G Împlinire existențială (r=0,36; p<0,01) prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei I Sensibilitate emoțională;
- Indicatorii scalelor F Libertate (r=-0,36; p<0,01),V Responsabilitate (r=-0,46; p<0,01), E Existențialitate (r=-0,45; p<0,01), G Împlinire existențială (r=-0,40; p<0,01) prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei Q4 Relaxare-Tensiune;
- Indicatorii scalelor ST Autotranscendență (r=0,50; p<0,01), P Personalitate (r=0,46; p<0,01), G Împlinire existențială (r=0,36; p<0,01) prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei A Intraversiune-Extraversiune;
- Indicatorii scalelor F „Libertate" (r=-0,31; p<0,01) și G Împlinire existențială (r=-0,31; p<0,01) prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei M Practicitate-Visare;
- Indicatorii scalelor F Libertate (r=0,33; p<0,01) și G Împlinire existențială (r=0,31; p<0,01) prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei Q1 Conservatorism-Radicalism;
- Indicatorii scalelor ST Autotranscendență (r=-0,37; p<0,01) și P Personalitate (r=-0,37; p<0,01) prezintă o corelație negativă cu indicatorii scalei Q2 Conformism-Nonconformism;

- Indicatorii scalelor SD Autodistanțare (r=0,34; p<0,01) și V Responsabilitate (r=0,35; p<0,01) prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei Q3 Autocontrol;
- Indicatorii scalei E Existențialitate prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei H Timiditate-Curaj (r=0,30; p<0,01).

Astfel, se poate presupune că există o legătură pozitivă între: împlinirea existențială, caracterizată prin faptul că viața este plină de sens, prin armonia interioară dintre propriile nevoi, valori și cerințele externe ale vieții, prin capacitatea de a „realiza", „a-și concretiza" propria viață, a face față sinelui și lumii, abilitatea de a intra în contact cu fenomenele interne și externe și de a le integra în propria viață, fără a pierde legătura cu propriile valori.

Stabilitatea emoțională, caracterizată prin „puterea Eului", rezistență emoțională, maturitate emoțională, echilibru, toleranță; constanță în interese, rezistență la frustrare arată că un „Eu observator" dezvoltat, reflexivitatea, cunoașterea propriului mecanism psihic interior, contactul cu propriile emoții le permite studenților-psihologi împliniți să privească lumea cu luciditate și realism, fără a o confunda cu propriile proiecții și fantezii, și să-și trăiască stările într-un mod mai sigur și mai constructiv, extrăgând experiență și evaluând adecvarea situației propriilor trăiri. În caz contrar – studenții neîmpliniți au tendința de a „cădea" în afectul care îi stăpânește și de a se fixa doar pe acesta, pe situația legată de el, paralizându-și voința, împiedicându-i să-și realizeze planurile de viață și să-și aleagă în mod independent scenariul de viață.

Captivitatea emoțională a acestor studenți le limitează libertatea, îi privează de subiectivitate și de spațiul interior necesar vieții; conștiința lor devine îngustă, iar acțiunile lor puțin variate. Le devine dificil să abordeze în mod creativ rezolvarea problemelor lor de viață, stereotipurile se intensifică, iar tensiunea acumulată duce la apariția reacțiilor nevrotice.

Mai mult, se poate presupune că există o legătură negativă între: împlinirea existențială și anxietatea, caracterizată prin frustrare, tensiune, neliniște, preocupare pentru ceva, nesiguranță de sine, susceptibilitate la influența stării de spirit, depresivitate. Studenții-psihologi împliniți, datorită existenței unui spațiu interior liber pentru contactul cu propriile emoții și valori, a activității și hotărârii în acțiuni, a realizării vieții proprii, este dezvoltat un sprijin interior care le permite să se susțină singuri și să se simtă încrezători în sine. Acest lucru umple de sens existența unui astfel de student, pe care o simte aici și acum, îndreptându-și activitatea spre construirea propriei vieți. Pe de altă parte, studenții care nu își îndeplinesc potențialul, simțind un „vid existențial", o goliciune, o lipsă de sens (situație agravată de introvertire, de neimplicarea în propria viață, care parcă „trece pe lângă ei"), încep să simtă că valorile lor și viața în ansamblu sunt amenințate, pierderea controlului asupra acesteia și resimt tensiune și frică, care devin treptat inadecvate situației și umplu tot spațiul personalității, împiedicând interacțiunea adecvată cu sine și cu lumea exterioară, blocând acțiunile active și alegerile, ducând, de exemplu, la nevroză, la un stil de viață pasiv.

În scopul identificării specificului relațiilor dintre perfecționism și trăsăturile de personalitate (Cattell) la studenții de la psihologie, s-a efectuat o analiză corelațională a indicatorilor corespunzători obținuți.

Tabelul 3. Matricea corelațiilor semnificative dintre indicatorii perfecționismului și trăsăturile de personalitate la studenții de psihologi

Indicatori	Perfecționism orientat spre sine	Perfecționism orientat spre celălalt	Perfecționismul impus de societate	Perfecționism integal
C (stabilitate emoțională)	-0,02	-0,17	**-0,50**	-0,27
E (supunere-dominanță)	0,16	**0,31**	0,09	0,19
L (încredere-suspiciune)	0,12	0,20	**0,31**	0,24
O (calm-anxietate)	0,12	0,11	**0,35**	0,28

F1 (anxietate)	0,08	0,17	**0,41**	0,29

Pe baza analizei de corelație, s-au identificat următoarele relații semnificative:

- Scorurile de pe scala „Perfecționismul impus de societate" prezintă o corelație negativă cu scorurile de pe scala C „Stabilitate emoțională" (r=-0,50; p<0,01).
- Indicatorii scalei „Perfecționismul impus social" prezintă o legătură pozitivă cu indicatorii scalei L „Încredere-Suspiciune" (r=0,31; p<0,01);
- Indicatorii scalei „Perfecționismul impus social" prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei O „Liniște-Anxietate" (r=0,35; p<0,01);
- Indicatorii scalei „Perfecționismul impus social" prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei F1 „Anxietate" (r=0,41; p<0,01);
- Indicatorii scalei „Perfecționism orientat către ceilalți" prezintă o corelație pozitivă cu indicatorii scalei E „Subordonare-Dominanță" (r=0,31; p<0,01).

Astfel, se poate presupune că există o corelație negativă între: Perfecționismul impus social, caracterizat prin evaluarea cerințelor impuse unei persoane de către cei din jur ca fiind exagerate și nerealiste, și nevoia de a se conforma standardelor și idealurilor stabilite de persoanele semnificative; stabilitatea emoțională, caracterizată prin „puterea Eului", rezistența emoțională, maturitatea emoțională, stăpânirea de sine, stabilitatea intereselor, toleranța la frustrare; arată că o personalitate matură și adultă se bucură de autonomie și își cunoaște bine limitele, fiind capabilă să le apere – acest lucru îi permite să nu cadă în dependența celor din jur și, în același timp, să mențină contactul cu aceștia. Stabilitatea emoțională a personalității mature, determinată de acceptarea de sine, grija față de sine și percepția realistă asupra lumii, îi permite să se bazeze pe propriile repere și resurse interne în activitatea sa și să se descurce fără a depinde de repere externe, spre deosebire de personalitatea imatură.

Mai mult, se poate presupune că există o legătură pozitivă între: Perfecționismul impus social, caracterizat prin evaluarea cerințelor impuse unei persoane de către cei din jur ca fiind exagerate și nerealiste, și nevoia de a se conforma standardelor și idealurilor stabilite de persoanele semnificative; și anxietatea, caracterizată de frustrare, tensiune, neliniște, preocupare pentru ceva, nesiguranță de sine, susceptibilitate la influența stării de spirit, depresivitate; arată că anxietatea intensă, caracteristică unei personalități imature, o determină să caute modalități de a-și atenua anxietatea și de a reduce incertitudinea, orientându-se către stereotipurile impuse de majoritatea autoritară, către anumite reguli prestabilite, transferând astfel responsabilitatea pentru propria anxietate către ceva exterior și devenind dependentă de acesta. O astfel de personalitate se confruntă cu un conflict acut – pe de o parte, urmarea unor idealuri stabilite de altcineva reduce incertitudinea și anxietatea, creează iluzia controlului, pe de altă parte – necesitatea constantă de a-și coordona acțiunile cu un anumit model, care nu corespunde întotdeauna pe deplin valorilor și idealurilor proprii ale acestei persoane, precum și posibilităților și resurselor sale, duce la o luptă interioară care o epuizează, la autodistrugere.

Pentru a stabili specificitatea exprimării trăsăturilor de personalitate ale studenților în funcție de exprimarea împlinirii existențiale și a perfecționismului, a fost aplicat testul U Mann-Whitney.

Tabelul 4. Diferențe semnificative în indicatorii trăsăturilor de personalitate conform testului U Mann-Whitney între două grupuri de studenți psihologi

Indicatori	Grupul 1	Grupul 2	U	Z	P
C (stabilitate emoțională)	638,5	307,5	97,5	**3,21**	0,001
L (încredere-suspiciune)	419,5	526,5	143,5	**-2,09**	0,036
Q4 (relaxare-tensiune)	424,0	522,0	148,0	**-1,98**	0,047

F1 (anxietate)	380,5	565,5	104,5	**-3,04**	0,002

Pe baza analizei, s-au constatat următoarele diferențe semnificative:

- Studenții psihologi din primul grup (cu un nivel ridicat de împlinire existențială și nivel scăzut de perfecționism) i-au depășit pe studenții din al doilea grup (cu un nivel scăzut de împlinire existențială și un nivel ridicat de perfecționism) în ceea ce privește stabilitatea emoțională ($z=3,21$; $p<0,01$);
- Studenții psihologi din al doilea grup (cu un nivel scăzut de împlinire existențială și un nivel ridicat de perfecționism) i-au depășit pe studenții din primul grup (cu un nivel ridicat de împlinire existențială și un nivel scăzut de perfecționism) în ceea ce privește anxietatea ($z=-3,04$; $p<0,01$);
- Studenții psihologi din al doilea grup (cu un nivel scăzut de împlinire existențială și un nivel ridicat de perfecționism) i-au depășit pe studenții din primul grup (cu un nivel ridicat de împlinire existențială și un nivel scăzut de perfecționism) în ceea ce privește suspiciunea ($z=-2,09$; $p<0,05$);
- Studenții din al doilea grup (cu un nivel scăzut de împlinire existențială și un nivel ridicat de perfecționism) îi depășesc pe studenții din primul grup (cu un nivel ridicat de împlinire existențială și un nivel scăzut de perfecționism) în ceea ce privește tensiunea ($z=-1,98$; $p<0,05$).

Astfel, studenții psihologi cu împlinire existențială se disting prin stabilitate emoțională, puterea eului, maturitate emoțională, autocontrol, stabilitate în interese, toleranță la frustrare, ceea ce demonstrează capacitatea unei personalități mature de autoobservare, reflexivitate, cunoaștere a structurii sale mentale interne, contact cu propriile emoții, acceptare de sine, îngrijire de sine, ceea ce le permite să își trăiască stările într-un mod mai sigur și constructiv, acumulând experiență și evaluând adecvarea situației experiențelor lor. Studenții perfecționiști prezintă niveluri ridicate de anxietate, caracterizate prin frustrare, tensiune, îngrijorare, preocupare, îndoială de sine, susceptibilitate la schimbări de dispoziție și depresie. Acest lucru sugerează că astfel de indivizi tind să caute diverse modalități de a-și atenua anxietatea și de a reduce incertitudinea sau, incapabili să facă față anxietății lor, cedează influenței acesteia.

Această influență poate include impunerea de cerințe și standarde excesiv de ridicate față de ei înșiși, impunerea de cerințe umflate față de ceilalți sau concentrarea asupra și respectarea unor standarde nepotrivite de înalte stabilite de persoanele semnificative.

Studenții perfecționiști sunt caracterizați și de suspiciune, prudență, gelozie, egocentrism și tendință spre îndoială. Aceasta indică un prag scăzut de frustrare pentru astfel de persoane, o mobilizare constantă a apărării și o disponibilitate pentru stres, tensiune și muncă dificilă, pe care aceste persoane le experimentează din cauza frustrării constante cauzate de îndoielile frecvente cu privire la calitatea muncii lor, incapacitatea de a obține rezultate supraevaluate și devalorizarea a ceea ce a fost deja realizat.

Mai mult, studenții perfecționiști sunt caracterizați prin tensiune, anxietate, nervozitate, iritabilitate, excitabilitate, hiperactivitate, motivație ridicată pentru realizare, iar acest lucru ne spune și despre frustrarea constantă a studentului perfecționist. Acestea îl angajează în lupta permanentă pentru perfecțiune. Un rezultat ideal, pe care adesea nu îl atinge, sau își cheltuiește o cantitate nepotrivită din resursele sale pentru acestea (multe dintre acestea nu sunt cheltuite pentru atingerea rezultatului, ci pentru a face față anxietății, îngrijorării, tensiunii) și devalorizează rezultatele pozitive deja existente, căzând în stările descrise mai sus.

Concluzii și discuții

Acest studiu și-a propus să examineze relațiile specifice dintre împlinirea existențială și perfecționism în structura personalității studenților psihologi. A fost realizată o analiză teoretică a abordărilor lui V. Frankl și A. Längle asupra studiului împlinirii existențiale, inclusiv fenomenologia,

structura și relevanța acestora pentru practica psihologică. Fenomenul perfecționismului a fost examinat din perspectiva lui P. Hewitt și G. Flett.

Adolescența a fost analizată în termenii dezvoltării identității, conștiinței de sine și maturității personale și sociale. Studiul a confirmat parțial ipoteza, ajungându-se la următoarele concluzii:

- Există o relație inversă între componentele împlinirii existențiale și caracteristicile perfecționismului;
- Componentele împlinirii existențiale relevă relații semnificative cu trăsăturile de personalitate ale studenților la psihologie;
- Perfecționismul este mai puțin inclus în structura trăsăturilor de personalitate ale studenților la psihologie decât împlinirea existențială.

Rezumând rezultatele studiului împlinirii existențiale și perfecționismului în structura personalității studenților psihologi, se pot face următoarele concluzii:

1. Ipoteza noastră a fost parțial confirmată prin faptul că perfecționismul, doar într-o componentă, se corelează semnificativ invers cu cele cinci caracteristici ale împlinirii existențiale. Astfel, există o relație inversă între componentele împlinirii existențiale și caracteristicile perfecționismului. Mai exact, perfecționismul prescris social este corelat invers cu auto-transcendența, libertatea, personalizarea, existențialismul și împlinirea existențială în sine.
2. Împlinirea existențială ca trăsătură de personalitate este mai integrată în personalitatea studenților de la psihologie. Toate componentele împlinirii existențiale sunt corelate semnificativ cu stabilitatea emoțională, iar toate componentele împlinirii existențiale sunt corelate invers cu anxietatea personală. Majoritatea componentelor structurale ale împlinirii existențiale prezintă corelații semnificative cu expresivitatea comunicativă și extroversiunea interpersonală și relații inverse semnificative cu suspiciunea. Per total, nivelul general al împlinirii existențiale este corelat pozitiv cu stabilitatea emoțională și sensibilitatea, în timp ce este corelat invers cu tensiunea și anxietatea personală. Tensiunea este invers corelată cu patru componente ale împlinirii existențiale: libertatea, responsabilitatea, existențialitatea și împlinirea existențială. Sensibilitatea emoțională este corelată pozitiv cu patru: autodistanțare, autotranscendență, personalitate și împlinire existențială. Sociabilitatea este corelată pozitiv cu trei: autotranscendență, personalitate și împlinire existențială. Autocontrolul este corelat pozitiv cu autodistanțarea și personalizarea.
3. Perfecționismul este mai puțin proeminent în trăsăturile de personalitate ale studenților de la psihologie. Perfecționismul centrat pe sine nu prezintă nicio corelație cu trăsăturile de personalitate. În plus, scorul general al perfecționismului nu este legat de trăsăturile de personalitate. Doar perfecționismul prescris social este corelat pozitiv cu anxietatea și suspiciune și este caracterizat de instabilitate emoțională. Perfecționismul centrat pe celălalt este corelat cu dominanța.Studenții psihologi împliniți existențial sunt caracterizați de stabilitate emoțională ridicată, încredere, relaxare și anxietate scăzută. Studenții perfecționiști sunt caracterizați prin instabilitate emoțională, suspiciune, tensiune și anxietate ridicată.

BIBLIOGRAPHY:

1. ADLER, Alfred. Înțelegerea vieții. Introducere în psihologia individuală. București: Editura Trei, 2013. 160 p. ISBN 978-973-707-758-5
2. BURNS, David D. The Perfectionist's Script for Self-Defeat. In: Psychology Today. 1980, Vol. 14, No. 6, pp. 34–52. ISSN 0033-3107.
3. HEWITT, Paul L.; FLETT, Gordon L. Perfectionism in the Self and Social Context: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. In: Journal of Personality and Social Psychology. 1991, Vol. 60, No. 3, pp. 456–470. ISSN 0022-3514.
4. HEWITT, Paul L.; FLETT, Gordon L. Perfectionism: A Relational Approach to Conceptualization, Assessment, and Treatment. New York: Guilford Press, 2017. 462 p. ISBN 978-1-4625-3076-7.
5. HORNEY, Karen. The Neurotic Personality of Our Time. New York: W. W. Norton & Company, 1994. ISBN 978-0393310979
6. LÄNGLE, Alfried. Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen [Manual de analiză existențială: fundamente]. Wien: Facultas Verlag, 2024. 232 p. ISBN 978-3-7089-2536-3
7. PLEȘCA, Maria. The psychologist's activity in developing resilience in adolescents. Targu Mures: Arhipelag XXI Press, 2025. p.39-49. ISBN: 978-606-8624-11-2.
8. PLEȘCA, Maria. Reziliența la stres a studenților din anii de finalizare a studiilor de licență și masterat. Iași: UPA, 20-21 noiembrie 2025, p. 77-85. ISSN 3008-6728.
9. SCHNELL, Tatjana. The Psychology of Meaning in Life. London: Routledge, 2021. 270 p. ISBN 978-0-367-86565-5.
10. SELIGMAN, Martin E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. New York: Free Press, 2011. 349 p. ISBN 978-1-4391-9275-2.

A HOLISTIC APPROACH TO NUTRITION

Maria-Dorina Paşca
Lecturer, PhD, UMFST „G.E. Palade" of Târgu Mureş

Abstract: *Today, perhaps more than ever, food has become the "navel of the earth", and "a healthy lifestyle" is already making... history, like the endless weight loss cures, open at any time of the day and night in fitness rooms where, of course, we have personal trainers not "personalized", and from "eating by sight" and "getting on the scale", some have made their own... religion.*
In fact, also today, we need to talk more than ever about food, when it makes... a good home with the body-mind and soul, as a unitary whole, having a holistic perspective. Thus, approaching nutrition starting from tradition (popular ethos) and up to new typologies, we will discover identities that converge towards cognition but also acceptance, when the whole, as a common denominator, is represented by the word as an expression of food, perceived in various forms, nuances and... situations.

Keywords: *nutrition; holistic; word; tradition; innovation.*

În abordarea nutriției din perspectivă holistică e necesar a pornii de la momentul perceptiv al sănătății astfel OMS (Organizația Mondială a Sănătății) ca **stare de bine,** în chintesența ei, ea face referire la:

- **acceptarea de sine** = atitudine pozitivă față de propria persoană, acceptarea calităților și defectelor personale, percepția pozitivă a experiențelor trecute și cele viitoare;
- **relații pozitive cu ceilalți** = încredere în oameni, sociabil, intim, nevoia de a primi și a da afecțiune, atitudine empatică, deschisă, caldă;
- **controlul** = sentimentul de competență și control personal asupra sarcinilor, își creează oportunități pentru valorizarea nevoilor personale, face opțiuni conform cu nevoile proprii;
- **sens și scop în viață** = direcționat de scopuri de durată medie și lungă, experiența pozitivă a trecutului și relevanța viitorului, convingerea că merită să te implici, curiozitatea;
- **dezvoltarea personală** = deschidere spre experiențe noi, sentimentul de valorizare a potențialului propriu capacitatea de autoreflexie, percepția schimbărilor de sine pozitive, eficiență, flexibilitate, creativitate, nevoia de provocare, respingerea rutinei.

În acest context, sănătatea se raportează conștient și în cunoștință de cauză la alimentație / nutriție, adică la hrană, **hrănirea:**

trupului/corpului – minții – sufletului - triadă care, menținută într-un echilibru constant și eficient, se va raporta întotdeauna la valorile ca și componente ale stării de bine amintite anterior, pornind de la atât de cunoscuții și folosiții cei 5 W, care, deseori, se transformă în șase, și anume:

- **ce să** mâncăm? / **ce** mâncăm?
- **când să** mâncăm? / **când** mâncăm?
- **cum să** mâncăm? / **cum** mâncăm?
- **unde să** mâncăm? / **unde** mâncăm?
- **cât să** mâncăm? / **cât** mâncăm?
- **de ce să** mâncăm? / **de ce** mâncăm?

îndeplinind într-o esență, ecuația cerințelor de: - loc, timp, scop, cauză, motivație, menținând în permanență echilibrul/ ritmul/cadența evoluției, valorii și progresului uman.

Astfel, am putea rezuma totul, parafrazând la „spune-mi ce mănânci, ca să-ți spun cine ești", urmând a decodifica pe parcursul incursiunii noastre cognitive, elementele definitorii personalității ce ne definesc ca individ raportate la grupul/comunitatea/societatea la care ne regăsim, ajungând sau nu la „Suntem ceea ce mâncăm?!!!", pornind, întotdeauna, de la "bunul mers al…sănătății".

Totodată, **vorbele** ne ajută să ne cunoaștem mai bine, raportându-ne la sine și la propria experiență cât și fac legătura sau nu cu cei: apropiați, din jurul nostru, care reprezintă o provocare, ce ne susțin,

dragi, dar chiar și cu cei ce nu ne doresc în jurul/mijlocului lor, știind că și tăcerea, nu ignoranța, poate și este, de cele mai multe ori, o formă de ... comunicare.

Astfel, Pașca MD (2019):

- Mâncarea de spital are gust de ... singurătate;
- Am obosit să fiu ... bolnavă;
- Bolnav de ... neiubire;
- Există două feluri de durere: una care te doare și una care te vindecă;
- Cea mai grea boală e ... singurătatea;
- A pierdut și drumul și cărarea;
- Și mâine mai este o zi;
- După noapte, întotdeauna vine zi;
- Numele și valoarea nu ți le poate lua nimeni, niciodată;
- O tigaie plină te satură, iar una goală te educă;
- Vindecă-mă Doamne, că s-au tulburat oasele mele!

nefiind poate de ajuns pentru unii dintre noi, chiar dacă:

„Am măcinat deja un sac de ... vorbe".

și...

Ca și definiție, DEX (2009), proverbul **provine** din latinescul proverbium și este o:

- învățătură morală populară, născută din experiență, exprimată printr-o formulă eliptică sugestivă, de obicei metaforică, ritmică sau rimată;
- exprimare colectivă a generațiilor;
- filosofie a națiilor;
- **zicătoare** scurtă și populară, adesea înțeleaptă și cu caracter moral, care exprimă un adevăr general sau un sfat;

definit ca și **zicătoare** care tot, DEX (2009) este o :

- frază scurtă prin care poporul exprimă o constatare de ordin general;
- maximă populară;
- vorbă bătrânească;
- zicere devenită populară și care conține adesea o învățătură sau o observație asupra vieții;

În acest context, fiecare nație/popor din propria experiență, transmite mai departe acea trăire specială a ceea ce o definește la un moment dat, cât și setul de : valori, experiențe, identități, cunoașteri morale și etice, definind-o printr-un cuvânt, ca ... piatră de temelie și de multe ori și ... filosofală.

Astfel, și lăsând la latitudinea înțelegerii fiecăruia dintre noi, Pașca MD (2009):

- **Sănătatea** este o mare avere (proverb arab);
- **Sănătatea** e mai importantă ca obiceiurile religioase (proverb indian);
- **Sănătatea** e temelia bogăției (proverb persan);
- Pentru omul **sănătos** în fiecare zi este sărbătoare (proverb turc);
- Mens sana in corpore sano (Minte sănătoasă în corp sănătos) – proverb latin;
- Medicul te vindecă de boală, dar nu și de moarte. El e ca acoperișul care te apără contra ploii, dar nu și de contra trăsnetului (proverb chinezesc);
- Nu judeca nici o persoană până când nu ai umblat cel puțin două luni în mocasinii lui (proverb indian);
- Cuvintele sunt doar cuvinte, fără inimă nu au nici un sens (proverb chinezesc);
- Medicina este de două feluri: una care provoacă puterea și vitalitatea celui sănătos, iar alta care tratează bolile (proverb chinezesc);
- Fiecare să se sfătuiască cu sine însuși (proverb indian);
- De gustibus non est discutantum (gusturile nu se dicută)- proverb latin;
- Non multa sed multum (Nu tot ce e mult, e și bun) – proverb latin;
- Înainte de a tăia, gândește de două ori.

În periplul nostru plin de **proverbe și zicători**, vom face referire la cele mai cunoscute și prezente în arealul sătesc și citadin al românului care nu duce lipsă nici de umor dar și poate filosofa ușor în spusele sale.

Cele ce vor urma vor face trimitere la legătura directă cu **hrana**, fie că pornește de la „ **a speria copilul**” ca să mănânce tot din farfurie:

- Mănâncă tot, că vine bau-baul și te duce cu sacul;
- Vezi, mănâncă că-ți pleacă mâncarea din farfurie;
- Stai pisică să mâncăm carnea, că nici mie nu-mi plac oasele;
- Da, de ce te-ai supărat pe mâncare/ Da ce ți-o făcut ea?

ajungând la **vorba de duh, hâtră a satului**, care educă, pornind de la ... bunul simț și anume:

- Lăcomia strică omenia;
- Ești ca Haplea!
- Hămpălăule!
- Când crezi c-ai mai mânca, ridică-te de la masă;
- Ce mai bună legumă e ... porcul;
- Mâncărurile au fost bune / Numa nu le-o știut pune;
- Decât bucate țâpate / aruncate, mai bine mațe crăpate;
- Nu toată nuca are miez bun și sănătos;
- Când ai mai mult decât îți trebuie, lungește masa, nu înălța gardul,

ajungând în zona ... **citadină** cu:

- Stomacul plin nu-nvață bucuros;
- La o masă de învățătură, se cere un car de purtare bună;
- Drumul până la frigider poate fi lung sau scurt;
- Când mănânc ca să trăiesc și trăiesc ca să mănânc?
- Nu îngădui ca greutatea corpului tău să fie mai mare, dacă valoarea ta este mică;
- Copacul cu rădăcini adânci, nu se teme de furtună;
- Ai învins – continuă!
- N-ai învins – continuă!

toate migrând, atât dintr-o parte cât și din cealaltă, spre ...**sănătate:**

- Când ai sănătate, păzește-o cu sfințenie;
- Când n-ai sănătate, te pui pe căutate;
- Îl crezi sănătos și el e găunos;
- Îl dor toate și sănătos se socoate;
- Chiar puțină de este, hrana aduce sănătate;
- Sănătatea ți le dă pe toate
  Boala ți le ia pe jumătate;
- Decât bogat și bolnav
  Mai bine sănătos și sărac;
- E mai bună sănătatea decât toată bogăția;
- Totu-i bine și frumos
  Când e omul sănătos;
- Sănătatea e mai bună decât toate;
- Tare-i bine și frumos

  Când e omul sănătos,

existând la toate (ele pot continua cu altele știute și de alții) un verdict.

Dacă **vorbele, proverbele și zicătorile** ne-au condus spre cunoaștere, unii ar spune empiric **zicerile sau/și sfaturile** ne vor îndrepta spre **autocunoaștere și autoeducație** privind: sănătatea, stilul de viață, integritatea morală, raportarea la comunitate astfel încât **hrana** pentru trup-minte și suflet, să fie chintesența unei vieți echilibrate și absolut ... normale, unde eu, ca actor pe scena vieții să-mi scriu și joc propria-mi știință de a trăi, neuitând că „A fi sau a nu fi Aceasta este întrebarea!”

În acest context, într-o mică introspecție, Pașca M.D. (2009) ne vom opri, dând posibilitatea celor ce lecturează să descopere:mesajul, esența, cogniția, valoarea, reflecția, filosofia, înțelepciunea, implicarea la:

- Ia-ți o singură regulă o dată, după care să-ți potrivești întreaga viață (Seneca);
- Planurile cele mai bine concepute riscă să dea greș dacă nu sunt îndată puse în aplicare (G.T. Oxentstierng);
- Examinează-te și vei găsi în tine o comoară pe care, dacă vei știi s-o sesizezi, va produce fără sfârșit (Marc Aurelian);
- Dacă eu nu voi media în tăcere, nu voi auzi ce vrea și ce așteaptă de la mine viața. (Strittmatler Erwin);
- Disciplina și autocontrolul sunt începuturile înțelepciunii practice (S. Smiles);
- Noi știm ce suntem, dar nu ce putem deveni (Hamlet);
- Lung e drumul prin învățătură. Scurt și eficace, prin exemplu (Seneca);

ajungând la rostuirea gândului și-a minții.

Într-un asemenea context, în care:

- vorbele;
- proverbele și zicătorile;
- zicerile;

fac trecerea de la „**ia aminte**”, adică, încearcă să pătrunzi prin **puterea cuvintelor**, a **mesajului** necesar înțelegerii valorii **hranei** pentru trup și suflet, având grijă **a ține minte** cele ce premerg raportarea la existența legăturii intrinseci și extrinseci dintre individ și mediu, prin prisma acceptării sau nu, metaforic vorbind, a „drumului până la frigider înainte și-napoi, a-l deschide și-al închide”, definindu-ne ca persoane ce ne dorim un echilibru între:

- „a vrea – a putea”
- „a dori – a avea”

caracterizându-ne stilul de viață sănătos identificat în viața noastră cea de toate zilele.

Deci, mâncarea trece dintr-o stare în alta, adică, de la:

- bucurie la tristețe;
- proces la atitudine;
- plăcere la durere;
- chibzuință la nechibzuință;
- faptă la răsplată;
- **vorbă** la înțelepciune;

astfel încât, **zicala / zicerea, proverbul** ajung să notifice esența unei experiențe de viață pe care, trăind-o, ne-o însușim ca atare, fiind de cele mai multe ori ... semnale de alarmă ? Ele călătoresc în/cu trenul vieții?

Dacă unele **vorbe, proverbe, zicători** și/sau **ziceri**, ne-au adus zâmbetul pe buze și poate, o lacrimă în colțul ochilor, **citatele** ne vor transforma în înțelepți care, pentru o clipă sau mai multe, vom sta de vorbă cu: noi înșine, oglinda, frigiderul, cărțile sfinte, bucătăria, prietenii, vecinii, necunoscuții, cunoscuții, dar mai ales cu cei **dragi** și **apropiați**, adică **familia** sau alții ce-i țin locul și vom descoperi cu siguranță, **mesajul** subtil înșirat în cele citite și răstălmăcite.

Deci:

1. Omul este măsura tuturor lucrurilor (Anaxagoras – după Pașca M.D. – 2019)
2. „Dacă aveți norocul să dețineți o palmă de pământ, de ce nu vă faceți propria grădină de legume”? (Hart A. 2006)
3. „Vara, puțină apă rece de fântână este foarte bună. Atât timp cât este cald, îți vei umple palmele cu apă: acest lucru este mai bun decât orice alt remediu. Acest lucru calmează stomacul, fiind foarte eficace împotriva bilei, când, pe timpul verii, aceasta trebuie să crească”. (Aristotel, după Dupont P. – 2007).
4. „Veghează asupra bunei sănătăți a trupului tău. Mănâncă, bea și fă exerciții cu moderație. Măsura ta cea dreaptă este aceea care te împiedică de a te moleși. Și obișnuiește-te cu un regim curat și sever”. (Pitagora după Dumitrescu R.-1996)

Astfel spuse, zise, citite și răstălmăcite, **citatele** ne aduc în situația de **a ține minte** că totul depinde de noi înșine ca hrana pentru trup-minte-suflet să fie sănătoasă și să ne reprezinte, noi fiind unici și originali, cugetăm (Cogito ergo sum), deci existăm și n-ar strica, adică, nu ne-ar face rău ca, din când în când, să avem timp (și putem lucrul acesta) să stăm și să povestim cu noi, întrebându-ne, precum Emil Cioran: Ce faci? /Mă aștept!

De la vechii greci, **elementele** primordiale vieții: focul, apa, aerul, pământul, au fost și sunt încă prezente în viața noastră ...cea de toate zilele, chiar dacă nu întodeauna: le observăm, ne raportăm la ele, le considerăm importante, nu le dăm importanță, totuși, ele sunt sine qua non necesare în/pentru menținerea unui echilibru al vieții cuprins în parametrii **legali** ai: normalității și dezvoltării noastre ca individ raportat la societatea de referință.

Să ne amintim că **Hipocrate** ne-a dăruit ca **temperamente** (însușiri/firi la vremea aceea): coleric, sangvinic, flegmatic, melancolic, **grecii, elementele** (foc,apă,pământ,aer), iar **natura, anotimpurile**: primăvară, vară, toamnă, iarnă, cât și starea ei: umedă, rece, uscată, caldă, toate regăsindu-se în **interrelația** lor de completare și acceptare reciprocă, realizând **întregul**.

În acest contet, un temperament bun, Dupont P.(2007) ne caracterizează să fim: în elementul nostru, ne menținem în armonie, cei ce profităm de elementele și simpatia naturală care unește, anotimpurile, plantele, climatele, perioadele zilei, temperamentul nostru, cei ce descoperim virtuțile numite de strămoșii noștrii, *umori*, care ne leagă de elemente.

De asemenea, într-o analogie ... cursivă, **elementele** se aliniază/prezintă astfel, Dupont P. (2007):

1. **coleric** = temperament dominat pe **pământ**, **rece și uscat**, reprezintă – **toamna;**
2. **sangvinic** = temperament dominat de **aer, cald și umed**, reprezintă – **primăvara;**
3. **flegmatic** = temperament dominat de **apă, rece și umed**, reprezintă – **iarna;**
4. **melancolic** = temperament dominat de **foc, cald și uscat**, reprezintă – **vara**,

rezultanta fiind:

1. **primăvară** = **sangvinicul** de aer cald și umed, care necesită un regim alimentar vegetal, nici prea: umed, cald, sărat, este indispensabil ca acesta să fie sobru,iar ceaiurile digestive ușor amare își pot face mult bine.
2. **vară = melancolicul** de foc, cald și uscat, trebuie diminuat printr-un regim alimentar de natură: rece și umedă, compus din vegetale alimentare cu condimente ușor acide
3. **toamnă = colericul** de pământ, rece și uscat, trebuie temperat printr-un regim alimentar: umed și cald, compus din vegetale, întăritoare și dulci,
4. **iarnă = flegmaticul** de apă, rece și umed, temperat printr-un regim alimentar, cald și uscat, compus din: legume aromatice și sărate, produse marine, bogate în iod, neuitând că iarna putem mânca orice, nopțile sunt mai lungi, iar mâinile să fie spălate cu apă caldă: dimineața, seara totul fiind mai înțelept.

Ghidându-ne astfel, după elementele primordiale, vom remarca și astăzi nu numai: acuratețea, complexitatea, competența, complementaritatea, justețea, coerența, naturalețea, apartenența, dar și impactul lor vizând o imagine interdisciplinară dar și funcțională: astronomie, anatomie, psihologie, filosofie, unde **omul** devine parte a naturii și nu ... stăpânul ei, în așa fel încât bunăstarea lui trupească și sufletească să devină prioritară într-o contextualitate dată și nu numai, neuitând că:

- **focul** ne transformă și ne apropie de esența divină;
- **apa** ne purifică trupul și sufletul;
- **aerul** ne oferă claritate mentală și liniște;

iar

- **pământul** ne oferă hrană, curată și ne învață recunoștința, Pașca M.D. (2025).

Rămâne ca în continuare, noi să fim **cu minte** pentru a alege și a avea discernământ în tot de ce avem nevoie, fără excese dar cu judecată și bun simț, caracterizându-ne pașii ce-i vom face spre menținerea triadei **trup-minte-suflet**, știind că ... Non multa sed multum (Nu tot ce e mult e și bun).

Și-atunci, să ne privim palmele, fie stânga sau dreapta și să ... măsurăm viitoarele porții de mâncare, astfel:

- **pește** – cât palma cu degetele întinse;
- **carne** = cât podul palmei;

- **legume cu frunze verzi** = cât două palme întinse (podurile);
- **legume** = cât încape într-un pumn
- **paste** = cât încape într-un pumn strâns;
- **nuci și semințe** = un căuș;
- **ciocolată** = cât un deget
- **brânză** = cât două degete mari;
- **unt** = cât vârful degetului;

Dacă se vor isca polemici legate de:

- palma mea că nu e ca a ta;
- ce scrie nu mi se potrivește;
- peștele este prea mic/mare;
- ce-i acela un ... căuș;
- mie nu-mi place ...

lumea va merge mai departe, chiar și a noastră, doar că ... din când în când să ne privim și măsura palmele, atunci când vorbim de hrană/nutriție, deoarece cu siguranță ele ne vor vorbi despre ... sănătate. A cui? Cu siguranță a noastră.

Ce vom mânca mâine? Ce-am cultivat astăzi, căci ... cine seamănă vânt, culege furtună, iar dacă aceștia suntem noi, de ce ne mai mirăm că:

- ninge unde nu-i de nins;
- e cald unde e nevoie a fi frig;
- pământul roditor e deșert;
- pornesc ghețarii în bejanie;

și marea, precum oceanul ... bolborosesc ca o oală minune sub presiunea de-i sare capacul, adică, valurile și-o iau în ... cap!!!

Deci, concluzionând ... de gustibus non est disputandum!

BIBLIOGRAPHY:

1. Aivanhov O.M. (1994) - *Reguli de aur pentru fiecare zi,* Ed. Prosveta, București
2. Blin C. (2002) - *ABC-ul cunoașterii de sine*, Ed. Corint, București
3. Dumitrescu R. (1996) – *Taina longevității*, Ed. Iri, București
4. Dupont P. (2007) – *Dieta celor patru temperamente*, Ed. Proeditura și Tipografie, București
5. Hart A. (2006) – *Sănătate și energie*, Ed. Polirom, Iași
6. Holford P. (2008) – *Cartea nutriției optime*, Ed. All, București
7. Pașca M.D. (2019) – *Texte și ... pretexte*, Ed. Ardealul, Tg. Mureș
8. Pașca M.D. (2009) – *Elemente de psihoterapie nutrițională*, Ed. University Press, Tg. Mureș
9. Pașca M.D., Tia T. (2025)- *Ghid aplicativ-nutrițional religios-triada postului din perspective psiho-nutrițional-pastorale*, Ed. Renașterea, Cluj-Napoca
10. *DEX* (2009

ASPECTS OF THE EVOLUTION OF HUNNIC POLITICAL STRUCTURES

Ștefan Lifa
Lecturer, PhD, West University of Timișoara
Alexandru Fodor
PhD Student, West University of Timișoara

Abstract: *Despite the progress made in terms of academic research, there are still aspects of Hun society that remain insufficiently clarified. Among these aspects are those related to the political organization of the Hunnic confederation. This study aims to analyse the evolution of Hunnic political structures over a period of approximately eight decades, corresponding to their presence in the region north of the Lower Danube. The evolution of the Huns' leadership structures is traced from the warriors' assemblies to Attila's unified rule. One of the topics covered is the power dynamic between Attila and Bleda during their joint rule. The analysis is mainly based on information provided by authors such as Ammianus Marcellinus, Zosimos, Iordanes, Olympiodorus of Thebe and Priscus of Panium. The comparative analysis of information from primary sources is supplemented by data from the academic literature.*

Keywords: *Attila, Bleda; Uldes; north of the Lower Danube; political structures; dual leadership; east-west territorial division*

The presence of various non-indigenous populations during the Great Migrations in the region north of the Lower Danube is a much-discussed topic in both Romanian and European historiography. However, there are still many aspects that remain insufficiently clarified. Among these are issues related to the political organization of the various non-indigenous groups. The Huns are no exception in this regard. The arrival of the Huns in the region brought about a shift in the existing dynamics of the Empire's relations with the peoples of Barbaricum. Unlike the Germanic and Iranian peoples, the Huns behaved in a significantly more dominant manner in their dealings with the Empire. In fact, Peter Heather even identifies the Hunnic invasion as the primary cause of the events that led to the collapse of what we call the Western Roman Empire[1].

As mentioned, despite the progress made in academic research to date, there are still issues regarding Hunnic society that remain insufficiently clarified. This study aims to address aspects related to the political organization of the Huns and, in particular, their leadership. The approach is based on a comparative analysis of information provided by sources, the research being primarily a qualitative one. The results of previous efforts reflected in the academic literature are not overlooked either. By its very nature, the topic relies primarily on the study of narrative sources and less on archaeological discoveries.

The history of the Huns has been studied in the past by a number of outstanding scholars, such as Otto Mänchen-Helfen (1894–1969). Although his work is now partly outdated, Mänchen-Helfen was long regarded as an undisputed authority on the history of the Huns. More recently, historians such as Walter Pohl and Peter Heather have made their mark. W. Pohl is one of the recent exponents of the Vienna School, which emerged in the 1960s. The historical approach of the Vienna School is based on several key principles: downplaying the importance of ethnic identity (though to a lesser extent than the Toronto School would later do), the high value placed on sources and ancient Norse literature, and the tendency to attribute the collapse of the western part of the Empire to internal developments. Thus, the Germanic tribes were not organized along the lines of biological ethnicity, but were heterogeneous alliances formed around political elites who upheld ancestral traditions. At the same time, representatives of the Vienna School believe that the migrating populations integrated peacefully into the Empire; in stark contrast, British historians from the Oxford School, grouped

[1] Heather Peter, "Race, Migration And National Origins", in Merker Anna, Sleight Simon, Sutcliffe Adam (eds.), *History, Memory and Public Life*, London, Routledge, 2018, pp. 80–100.

around Peter Heather, are of the opinion that the ethnic identities of the tribes (Germanic, but not exclusively) remained stable over the centuries, sustained by the class of free men within the tribes. They also attribute the collapse of the western part of the Empire to the migrations of Germanic groups triggered by the Hunnic invasion of 375–376. A more recent effort worth mentioning is that of Hyun Jin Kim[2]. His approach departs from the long-dominant school of thought, which attributed the evolution of the Huns' political organization to the superior cultural influence of the Germanic populations with whom they came into contact. On the contrary, Kim argues that by the time of their arrival in Europe, the Huns already possessed a complex political culture, shaped as early as the period when they inhabited Central Asia. Furthermore, he maintains that far from being mere recipients of superior cultural influences, the Huns also actively contributed to the creation of early medieval European civilization. It is an interesting hypothesis, although it must be noted that it stands in stark contrast to the way authors such as Ammianus Marcellinus describe the Huns.

As for sources, we also benefit from the accounts of contemporary authors. One such author is Ammianus Marcellinus (330–400), a Roman historian and military officer originally from Antioch. He was present on most of the Empire's battlefields, which gave him a thorough understanding of the realities on the ground. Ammianus Marcellinus provides credible and relevant information, which is to be expected given his status as an officer and his position as a contemporary of the events. His work, *Rerum gestarum libri*, a history of Rome from Nerva to the death of Valens, captures the moment of the Huns's arrival in Europe. Zosimus (second half of the 5th century – early 6th century), a Greek historian and holder of various imperial offices in Constantinople. His work, *Historia Nova*, a history of the Empire from Augustus to the year 410, is a valuable work, although Zosimus was not a contemporary of the events. Another drawback is that, as a pagan and anti-Christian, Zosimus tends to hold Christianity responsible for the Empire's decline. Also worth mentioning is the historian and jurist Sozomen, author of the *Ecclesiastical History* (443–450). The work, covering the period 324–421, is valuable from a critical and documentary standpoint. Much later comes Jordanes (6th century), a Romanized Gothic historian originally from Moesia. A supporter of Emperor Justinian, he advocated a policy of Roman-Gothic reconciliation. His works (*Getica* and *Romana*) provide a number of interesting details but suffer from the major drawback of having been written after the events they describe. Olympiodorus of Thebes (365/380–425), a Roman historian, philosopher, and diplomat, was the author of a history that has not survived, although it was drawn upon by later authors. In 412–413, he was part of a diplomatic mission sent by Theodosius II to the Huns, during which he recounted the negotiations in which he was involved. The most important source regarding the Huns remains, without a doubt, Priscus of Panium (410/420–after 472). An imperial historian and diplomat under Theodosius II, he was part of the famous embassy sent to Attila in 448–449. Although his work has survived only in fragments, he left a valuable account of the social conditions within the Hunnic confederation, as well as of the political intrigues at Attila's court. Also worth mentioning are various chronicles in the style of annals: the chronicle of Marcellinus Comes and the *Chronica Gallica* (both the 452 and 511 versions).

As is well known, the Huns were a Turko-Mongol people originating from Central Asia. Their exact origin remains unclear. The prevailing view holds that they were descendants of a faction that broke away from the Xiong-nu (Hiong-nu) confederation in 51 BCE, following a struggle for succession, and which was defeated by the Chinese in 36 BCE[3]. In the second half of the 4th century, they appeared in the region north of the Black Sea. Their presence radically altered the political landscape of Eastern Europe, which had begun to stabilize in the preceding period. Thus, they successively conquered the Alan confederation (located between the Don, the Caucasus and the Caspian Sea), the Kingdom of Pontus, a client state of the Roman Empire (370), the Greuthungi confederation east of the Dniester, led by King Ermanaric (375), and most of the Thervingi

[2] Kim Hyun Jin, *The Huns, Rome and the Birth of Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
[3] Roux Jean-Paul, *Asia Centrală*, trad. Postelnicu Pop Lucia [ed. orig. *L'Asie centrale: Histoire et civilizations*, Paris, Fayard, 1997], Bucureşti, Artemis, 2007, p. 113.

confederation north of the Lower Danube (376)[4]. It is possible that the timespan during which the Huns accomplished all these feats was longer than the sources suggest[5]. What is certain is that the Huns would need approximately two decades to establish themselves as the dominant force in the region[6]. During this early period, they operated in relatively small groups with their own leaders, groups that carried out raids independently[7]. It was not until the end of the 4th century that organized invasions of the Empire began. In 395, the Huns crossed the Caucasus, attacking both empires of the time, Roman and Sassanid[8]. This episode is also mentioned by Priscus of Panium (*The Roman Envoys to Foreign Nations*, 3), who speaks of two Hun leaders, Basichos and Carsichos, who undertook a raid on the Persian state[9].

As for the Huns's way of life, Ammianus Marcellinus (XXXI, 2, 1–11)[10], paints a far from flattering portrait of them. He considers them savage, cruel, primitive, filthy, impulsive, untrustworthy and greedy. It is possible that the author exaggerates in places, but we must remember that the appearance of this people – unknown to the Romans until then and very different from the settled Germanic tribes – undoubtedly represented a cultural shock for them. Nevertheless, a number of interesting details can be gleaned from Ammianus Marcellinus's account. Thus, we learn that the Huns were a people of nomadic horsemen for whom the closest thing to a dwelling were the wagons where the women and children lived. The source also specifies that the Huns did not practice agriculture. As for animal husbandry, it was likely limited to the care of horses, which played a vital role in their way of life. We also learn that they did not honor the treaties and alliances they had concluded and that they lacked a well-defined moral value system (XXXI, 2, 11)[11]. The fact that they did not honor the agreements they had concluded is relevant to the Huns's level of development. The absence of a well-defined moral value system, which also translates into a lack of laws, is further evidence of this. Under these circumstances, the only point of reference in Hun society was the personal authority of the leader, a reality incompatible with the concept of a state in the true sense of the word. They merely adopted the institutional model already in place in the territories where they settled[12]. In fact, this situation is not unique to the Huns. It applies to most migratory populations. Although he despises them, Ammianus Marcellinus nevertheless acknowledges their qualities as warriors, describing their tactics of war and the main weapons in which they excel (XXXI, 2, 8–9). He notes their speed and ferocity in battle, as well as their organization and ability to rapidly change the pace of the battle.

Regarding the leadership of the Huns, Ammianus Marcellinus notes the absence of a unified leadership: *et deliberatione super rebus proposita seriis, hoc habitu omnes in commune consultant. Aguntur autem nulla severitate regali, set tumultuario primatum ductu contenti perrumpunt quicquid inciderit* (XXXI, 2, 7)[13]. Thus, each tribe had its own leader, whose power was not, however, absolute, as important matters were debated in these assemblies of warriors. Iordanes (*Getica*, 248–249) mentions a King of the Huns named Balamber. The existence of this figure is questioned by several scholars, such as Peter Heather[14], and indeed contradicts what we know about Hunnic leadership at

[4] Platon Alexandru-Florin, Rădvan Laurențiu, Maleon Petru-Bogdan, *O istorie a Europei de Apus în evul mediu. De la Imperiul Roman târziu până la marile descoperiri geografice (sec. V-XVI)*, Iași, Polirom, 2010, p. 25.
[5] For more details on this topic see Heather, "The Huns and the End of the Roman Empire", *The English Historical Review*, CX, 435, 1995, Oxford, Oxford University Press, pp. 4-41.
[6] Platon, *op. cit.*.
[7] Heather, *op. cit.*, pp. 10-11.
[8] *Ibidem*, p. 8.
[9] Mihăescu Haralambie, Ștefan Gheorghe, Hîncu Radu, Iliescu Vladimir, Popescu Virgil C., *Izvoarele istoriei României volumul II: De la anul 300 până la anul 1000*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1970, p. 273.
[10] *Ibidem*, pp. 129, 131.
[11] *Ibidem*, p. 131.
[12] Lifa Eutimiu Ștefan, *Instituții românești și europene în Evul Mediu timpuriu. Geneză și continuitate*, vol. I, ediție revăzută și adăugită, Timișoara, Aura, 2005, pp. 68-69.
[13] Mihăescu, *op. cit.*, pp. 128, 130.
[14] Heather, *The Fall of the Roman Empire: A New History of Rome and the Barbarians*, NewYork, Oxford University Press, 2007, pp. 357-358.

this stage of their history. It has also been hypothesized that Balamber may simply be a variant of Valamer, the future ruler of the Ostrogoths in the mid-5th century[15].

For the early 5th century, we have the account of Olympiodorus of Thebes from his diplomatic mission to the Huns. He speaks of the existence of several Hun leaders whom he refers to as Kings. According to the author, there was also a supreme King, Charaton, for whom Olympiodorus uses the title *first among Kings*[16]. We thus have a hierarchical federal leadership with a *primus inter pares* within the so-called Hunnic Empire as of 412. Undoubtedly, central authority (to the extent that one can speak of central authority within a confederation of tribes) became even more consolidated in the following years. We know from the writings of Marcellinus Comes (*Chronicon*, 441, 3; 442, 2) that the Huns had a dual leadership during the campaigns of 441 and 442, with two kings mentioned: Attila and Bleda. By contrast, in 447, Attila was the sole ruler of the Hunnic confederation[17]. Jordanes (*Getica*, 180)[18] mentions Octar and Rua, Attila's uncles and predecessors (who also ruled jointly). He, too, confirms the joint reign of Attila and Bleda, but in the following passage he states that Attila killed his brother, Bleda, who ruled over a large part of the Huns and had gathered the entire people under his leadership (Jordanes, *Getica*, 181)[19], which indicates a division of territories between the two brothers. We know that Octar, who died in 430, was active in the West and was not involved in interactions with the eastern part of the Empire, which meant that he ruled in the West, while Rua ruled in the East[20]. Otto Mänchen-Helfen concludes that Bleda initially governed the eastern territories, while Attila governed the western ones. Mänchen-Helfen bases his argument on the *Chronica Gallica* of 452, which identifies Bleda as King of the Huns after Rua's death, although the 511 version of the *Chronica Gallica* explicitly names Attila in this role. He considers that this contradiction signifies the allocation of the eastern territories to Bleda and argues in support of this by pointing out that the 452 version of the *Chronica Gallica* reflects Eastern sources on several occasions[21]. We do not share this view for several reasons. Priscus of Panium (*The Envoys of the Romans*, 1) states that Rua died and that rule over the Huns passed to Attila[22], without mentioning Bleda here. This suggests that Attila played the dominant role in this partnership, which implies the division of the eastern territories, and thus also of the region we are examining in this study. We know that the tribes within the Hiong-nu confederation were divided into two territorial units: an eastern one under the leadership of the *Wise King of the Left* and a western one assigned to the *Wise King of the Right*. The eastern unit played the primary role because the east, as the land where the sun rose, took precedence over the west, where it set[23]. We know that the same system was also used by the Göktürk Khaganate [24], undoubtedly adopted from the Hiong-nu, from whom the Göktürks trace their origins. Therefore, it is not hard to believe that the Huns would have adopted this organizational structure as well. Second, the *Chronica Gallica* focuses on Gaul and, more generally, on the West. It is therefore logical that, from this perspective, there would be greater interest in who succeeded in Rua in the West. By the year 511, for posterity, Attila's stature had decisively eclipsed that of his brother, so it is only natural that his name be mentioned. Third, Attila's major campaigns in the West took place after he became the sole ruler of the Huns. For these reasons, we believe that Attila ruled from the beginning in the east and, by extension, north of the Lower Danube. The allocation of the eastern territories to Attila is also confirmed by John Man, who describes Attila's domain during the period of joint rule as being located within the territory of present-day Romania, while Bleda ruled

[15] For more details on the topic of Balamber – Valamer identity see Heather, "Cassiodorus and the Rise of the Amals: Genealogy and the Goths under Hun Domination", *The Journal of Roman Studies*, 79, 1989, pp. 105-106, 120-124.
[16] *Idem*, "The Huns and the End of the Roman Empire", p. 11.
[17] Mihăescu, *op. cit*., p. 361.
[18] Iordanes, *op. cit.*, p. 80.
[19] *Ibidem*.
[20] Mänchen-Helfen Otto, *The World of the Huns: Studies in Their History and Culture*, Berkeley, University of California Press, 1973, pp. 85-86.
[21] *Ibidem*, p. 86.
[22] Mihăescu, *op.cit.*, p. 247.
[23] Roux, *op. cit*., p. 85.
[24] Bumin, the founder of the Khaganate, appointed his brother Istämi to rule the western territories, while he retained control of the eastern territories and his position as head of the Ashina dynasty.

from Hungary[25]. The location of Bleda's domain within Hungary is further supported by Priscus' mention of a village ruled by one of Bleda's widows along the route of his journey through the Pannonian Plain. It is true that Man does not suggest the possibility of Attila's primacy within the Hunnic hierarchy. However, by correlating this detail with what we know about the political hierarchy based on the geographical distribution of power criteria (found among peoples of Central Asia), we believe that this hypothesis must be taken into serious consideration. This dual territorial leadership was repeated even after Attila's death with his last two sons, Dengizih and Ernac, who briefly shared authority over the remaining territories[26]. It is true that in this latter case, it is debatable to what extent this division was voluntary or exclusively forced by circumstances.

As noted earlier, it took the Huns approximately two decades to consolidate their position north of the Lower Danube. During this period, narrative sources focus on other groups – such as the Carpi or the Greuthungi who remained north of the river (following the disintegration of their confederation) – when recounting barbarian attacks on the Empire. Thus, an attack carried out in 381 by the Scyri and Carpodacae, mixed with Huns and repelled by Theodosius I, is mentioned by Zosimus (*Historia Nova*, IV, 34)[27]. This mention of the Carpodacae confirms that Carpi elements still existed in the region at the end of the 4th century, with the source clearly stating that their territory was located north of the Lower Danube. On the other hand, the presence of the Huns among the invaders indicates the political status of these Carpi as a constituent population of the Hunnic confederation. Furthermore, Zosimus (V, 21-22)[28] recounts Hun involvement in the rebellion of 399–400 led by the Goth Gainas, *magister militum praesentalis* under Emperor Arcadius. The rebellion resulted in Gainas temporarily seizing control of the capital Constantinople, although he did not dethrone Arcadius. After being forced to leave the capital, he headed north and took refuge across the Danube. According to Zosimus, Uldes, who was then the leader of the Huns, believed it was to his advantage to align himself with the Roman Emperor by eliminating a figure who commanded his own army and who could become a dangerous rival in the region in the future. The Hun leader's calculation proved correct. Zosimus reports that Uldes defeated and killed Gainas, a feat for which he was rewarded by the emperor with gifts and the conclusion of a treaty.

Uldes (or Uldis) is the first Hunnic leader whose existence is undisputed; he was likely one of the Hun Kings mentioned by Olympiodorus. It cannot be ruled out that he was in fact the leader of the Hun Kings, although there is no clear evidence to support this. For the region under consideration, Uldes's significance lies in the fact that he resided in Muntenia (south of present-day Romania)[29]. This area was the center of his power. The treaty mentioned by Zosimus (which undoubtedly involved the payment of subsidies by the Romans in exchange for an end to the raids), did not mark the end of the Hun invasions. Sozomen (*Ecclesiastical History*, IX, 5, 1–5)[30] recounts a new campaign by the Hun leader, which took place only a few years later, in 408, involving an invasion of imperial territories[31]. It is clear that the Huns's position north of the Lower Danube had strengthened considerably compared to the period of 399–400. This is evident from the way the sources refer to Uldes. While Zosimus described him merely as the chieftain of the Huns, Sozomenos calls him the leader of the barbarians in the vicinity of the Danube. This is also evident from the attitude displayed by the Hun leader, who, out of arrogance, refused to reach an agreement with the Romans and demanded tribute on his own terms, stating that only under such conditions could he come to terms with the Romans. Uldes' campaign ultimately failed due to the defection of part of his army. According to the same author, not long afterward, discussions took place among Uldes's close friends and commanders, resulting in their defection (along with the groups under their command) to the Roman camp. Under these circumstances, Uldes was forced to retreat to his own territories in early

[25] Man John, *Attila the Hun: A Barbarian King and the Fall of Rome*, London, Bantam, 2006, p. 99.
[26] Mänchen-Helfen, *op. cit.*, p. 86.
[27] Mihăescu, *op. cit.*, p. 313.
[28] *Ibidem,* p. 317.
[29] Mänchen-Helfen, *op. cit.*, p. 59.
[30] Mihăescu, *op. cit.*, p. 231.
[31] Mänchen-Helfen*, op. cit.*, p. 64.

409[32]. This episode of defection shows that the centralization of Hunnic political power was still in its early stages, with the assemblies of chieftains (as Ammianus Marcellinus called them) still playing an important role.

The failed campaign temporarily weakened the Huns's power, which ensured a period of relative calm for the empire. Things changed beginning in the third decade of the 5th century, when Hun invasions became increasingly frequent. Marcellinus Comes provides us with some data in this regard. He records incursions into the Roman provinces of the Balkan Peninsula in the years 422, 441, 442 and 447[33]. The Huns's dominant status in the region is also highlighted by the author, who refers to the Hun leader as King over many peoples. Jordanes (*Getica*, 178) emphasizes this point by describing Attila as the lord of all the Huns and the sole ruler in the world of nearly all the people throughout *Scythia* and, by implication, of the territories north of the Lower Danube[34]. Among the people over whom he exercised authority were the Goths and the Gepids (Jordanes, *Romana*, 331)[35]. The Goths' affiliation with the Hunnic confederation is also mentioned by Ammianus Marcellinus (XXXI, 16, 3)[36].

Another account of the Huns's dominant status in the region and the ethnic diversity of the subject populations comes from Priscus (*The Envoys of the Romans*, 1), when he recounts the circumstances surrounding the conclusion of the Treaty of Margus in 435. This agreement came against the backdrop of strained Roman-Hun relations in the preceding years. The hostility was triggered by the defection of certain tribes from the Hunnic confederation, who went over to the emperor's side[37]. According to Priscus, these were the Amilzuri, Itimari, Tonosuri, Boisci and other tribes living near the Danube who had hastened to form a military alliance with the Romans. Naturally, the Hun King, Rua, could not tolerate such an act, which could have set a dangerous precedent for the Hunnic confederation. Faced with Rua's threat to break the peace, the Romans were forced to yield. The negotiations that took place at Margus, near the border, with the envoys of the new Hun leaders, Attila and Bleda (Rua had died suddenly in the meantime), concluded with an agreement that was highly advantageous to the Huns. The treaty prohibited the Romans from forming alliances with enemies of the Huns, required the Romans to return fugitives who had come from the Huns and to commit to not harboring any others in the future, and mandated the return of Roman prisoners for whom no ransom had been paid. Other stipulations included doubling the annual subsidies to 700 pounds[38] of gold, as well as free trade between the two parties and a guarantee of safety for Roman and Hun merchants. This last provision confirms the existence of a subject population within Hunnic territory engaged in trade, as the Huns themselves were not involved in such activities. At the end of the passage, the author recounts the fate of the fugitives. They were returned to the Huns, including the children Mama and Atacam of royal lineage, whom the Huns received at the fortress of Carsus in Thrace and executed by crucifixion as punishment for their escape[39]. Regarding this method of execution by crucifixion, it has been speculated that it represented a punishment for the fugitives' conversion to Christianity. It is unlikely that this was the case. We have no evidence that the Huns pursued a policy of persecuting Christianity – whether Nicene or Arian – in the territories under their control. In general, the Turkic-Mongol peoples were relatively tolerant from a religious standpoint toward the populations under their rule. The Nicene Christians in Hunnic territory were mostly farmers who lacked the capacity to pose a threat to the Hun conquerors. The Huns allowed them to continue practicing their faith as long as they fulfilled their obligations to their masters. As for the Arians, their tolerance, in contrast to the persecutions they had suffered under the Empire, ensured the loyalty of subjects of this faith to the Huns, particularly the Germanic

[32] *Ibidem*, pp. 65-66.
[33] Mihăescu, *op. cit.*, p. 361.
[34] *Ibidem*, p. 429.
[35] *Ibidem*, p. 411.
[36] *Ibidem*, p. 163.
[37] Mänchen-Helfen, *op. cit.*, p. 90.
[38] A Roman pound weighed 327 grams.
[39] Mihăescu, *op. cit.*, p. 249.

peoples[40]. Returning to the subject, the invasion of 422 was the first in a series of major Hun expeditions against the Empire and it was from this point onward that annual tribute payments to the Huns began. This confirms that Hun power had reached its zenith. Of course, an important component of this development was also the shift in political organization toward the centralization of power.

As we know, after Attila's death, the Hunnic confederation quickly collapsed. The degree of centralization that the Hunnic political structures had achieved initially allowed for the maintenance of a single ruler, in the person of Ellac, Attila's eldest son and successor. However, this was a short-lived situation, as Ellac was defeated and killed at Nedao (454) by a coalition of the peoples that had been part of the Hunnic confederation, led by the Gepid King Ardaric, an episode recounted by Jordanes (*Getica*, 260–262)[41]. As mentioned earlier, following the Battle of Nedao, the model of dual leadership was reinstated with Attila's last two sons, Dengizih and Ernac. The Huns's last significant diplomatic action was a joint embassy sent by Dengizih and Ernac to the Romans. This mission sought a peace treaty and the resumption of trade relations between the Empire and what remained of the Hunnic confederation on the Danube frontier. The request was rejected by Emperor Leo I, as reported by Priscus (*On the Envoys of the Nations*, 18)[42]. The imperial response speaks volumes about the extent of the Huns's decline over the course of just a few years. The two Hun leaders reacted differently. Dengizih favored a war against the Empire, while Ernac opposed it. This led to their complete split. Dengizih remained at the head of the Huns in Moesia. He attacked the Romans in 467 but was defeated and killed in Thrace in 469 (Marcellinus Comes, 469, VII, 1)[43]. The Huns north of the Black Sea were led by his younger brother, Ernac, whom Jordanes (*Getica*, 266) confirms settled at the far end of Scythia Minor[44]. Unlike Dengizih, he managed to maintain relatively good relations with the Empire. From this point on, the Huns' significance as a major political force in the region faded, as they were gradually assimilated by neighboring populations.

In conclusion, we can observe several points. First, all the information provided by the sources confirms that the Huns's settlement north of the Lower Danube and their relations with the Empire from a consistently dominant position, especially during Attila's reign, represented a change in the status quo of the preceding centuries. A change to the Empire's disadvantage. Second, as we have seen, one cannot speak of a state in the strict sense within the Hunnic confederation. However, there were early signs pointing toward a future development in this direction. These are manifested in the gradual political centralization of the Hunnic confederation. The loose confederal model of the first decades of their presence in the region gave way to a bicephalous system organized along an east-west territorial division, a model frequently used by the Turkic-Mongol confederations of Central Asia. The height of Hunnic power coincided with the unification of political authority under the single leadership of Attila. The consolidation of central authority under Attila was strong enough to ensure Ellac's succession to this position. As for the Lower Danube region, it occupied an important position within this union of tribes, serving as a center of power. First, during the period of multiple leaders' system, when the seat of one of the leaders, Uldes, was located on the territory of present-day Romania, and then under Attila, who also resided in this region during the period of joint rule with his brother, Bleda. During this period, the region was part of the eastern division of Hun territory, which we believe played a dominant role. This fact grants Attila primacy within the dual-headed hierarchy of which he was a part alongside Bleda. This conclusion is supported by what we know about the political organization of the Turkic-Mongol peoples.

[40] Mänchen-Helfen, *op. cit.*, p. 261.
[41] Iordanes, *op. cit.*, pp. 72-73.
[42] Mihăescu, *op. cit.*, p. 297.
[43] *Ibidem*, p. 363.
[44] Iordanes, *op. cit.*, p. 74.

BIBLIOGRAPHY:

1. Iordanes, *Getica*.
2. Heather Peter, ”The Huns and the End of the Roman Empire”, *The English Historical Review*, CX, 435, 1995, Oxford, Oxford University Press, pp. 4-41.
3. Heather Peter, *The Fall of the Roman Empire: A New History of Rome and the Barbarians*, New York, Oxford University Press, 2007.
4. Heather Peter, ”Cassiodorus and the Rise of the Amals: Genealogy and the Goths under Hun Domination”, *The Journal of Roman Studies*, 79, 1989, pp. 103-128.
5. Heather Peter, "Race, Migration And National Origins", in Merker Anna, Sleight Simon, Sutcliffe Adam (eds.), *History, Memory and Public Life*, London, Routledge, 2018, pp. 80–100.
6. Lifa Eutimiu Ștefan, *Instituții românești și europene în Evul Mediu timpuriu. Geneză și continuitate*, vol. I, ediție revăzută și adăugită, Timișoara, Aura, 2005.
7. Man John, *Attila the Hun: A Barbarian King and the Fall of Rome*, London, Bantam, 2006.
8. Mihăescu Haralambie, Ștefan Gheorghe, Hîncu Radu, Iliescu Vladimir, Popescu Virgil C., *Izvoarele istoriei României volumul II: De la anul 300 până la anul 1000*, București, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1970.
9. Mänchen-Helfen Otto, *The World of the Huns: Studies in Their History and Culture*, Berkeley, University of California Press, 1973.
10. Platon Alexandru-Florin, Rădvan Laurențiu, Maleon Petru-Bogdan, *O istorie a Europei de Apus în evul mediu. De la Imperiul Roman târziu la marile descoperiri geografice (sec. V-XVI)*, Iași, Polirom, 2010.
11. Roux Jean-Paul, *Asia Centrală*, trad. Postelnicu Pop Lucia [ed. orig. *L'Asie centrale: Histoire et civilizations*, Paris, Fayard, 1997], București, Artemis, 2007.

THE CLAIM SUBJECT TO ENFORCEMENT. CONTESTATION OF THE ENFORCEMENT OF A STATUTE-BARRED CLAIM. THEORETICAL CONSIDERATIONS AND PRACTICAL ANALYSIS OF AN ASSIGNED BANKING RECEIVABLE ARISING FROM A CREDIT AGREEMENT

Andreea – Mihaela Ilincuţ
Lecturer, PhD, "Andrei Șaguna" University of Constanța
Nicoleta-Raina Geamalinga
Assist. Prof., PhD, "Andrei Șaguna" University of Constanța
Denis-Gabriela Ghervase
Lecturer, PhD, "Andrei Șaguna" University of Constanța

***Abstract**: This paper examines the relationship between the challenge to enforcement proceedings and the legal institution of extinctive prescription of the right to obtain compulsory enforcement, in the context of legal relationships arising from bank loan agreements subsequently assigned to debt collection companies.*

The analysis focuses on determining the commencement of the limitation period in cases where the loan is declared immediately due and payable (acceleration of maturity), as well as on the legal effects of the assignment of claims on the creditor's procedural standing during the enforcement phase.

The paper also highlights the implications of initiating enforcement proceedings after the expiration of the limitation period, particularly with regard to the validity of enforcement acts and the possibility of raising defenses through a challenge to enforcement. Furthermore, the research explores the interaction between substantive law and procedural law in the field of compulsory enforcement, with particular emphasis on the court's role in reviewing the legality of enforcement measures in light of the extinguishment of the substantive right through prescription.

***Keywords:** compulsory enforcement; extinctive prescription; creditor; debtor.*

Executarea silită este procedura prin intermediul căreia titularul unui drept, recunoscut printr-o hotărâre judecătorească sau prin alt titlu executoriu, constrânge, cu ajutorul organelor competente ale statului, pe debitorul său, care nu îşi execută de bunăvoie obligaţia corelativă, să o aducă la îndeplinire în mod silit.

Executarea silită este o fază a procesului civil prin care se asigură realizarea efectivă a dreptului recunoscut prin titlul executoriu, de exemplu, prin ridicarea obiectului datorat şi predarea lui creditorului urmăritor sau valorificarea, de regulă prin vânzarea silită, a unei părţi din bunurile debitorului şi plata către creditor a creanţei puse în executare.

Atunci când se vorbeşte despre realizarea dreptului pe calea constrângerii judiciare, se are în vedere nu numai dreptul subiectiv (ori interesul legitim) încălcat, dar şi dreptul obiectiv, ordinea de drept care a fost deopotrivă nesocotită odată cu atingerea adusă dreptului subiectiv al titularului.

Procedurile execuţionale - atât în reglementarea de drept comun a Codului de procedură civilă, cât şi în cea cuprinsă în alte acte normative cu caracter special, cum ar fi Codul de procedură fiscală - au un caracter mixt, întrucât acestea îmbină o latură jurisdicţională, reprezentată prin activitatea instanţei de executare şi o latură administrativă, constând în activitatea execuţională a executorului judecătoresc.

Prezenta lucrare urmărește analiza evoluției unei creanțe născute în intervalul 2000–2015, de la momentul apariției sale până la momentul punerii în executare. În acea perioadă, majoritatea creanțelor proveneau din împrumuturi bancare contractate de clienți care, odată cu declanșarea crizei financiare din anii 2009–2010, au ajuns în imposibilitatea de a-și achita obligațiile.

O practică frecvent întâlnită în rândul instituțiilor bancare, în ceea ce privește sumele nerecuperate din împrumuturile acordate în perioada 2000–2015, constă în cesionarea acestor creanțe către societăți specializate în recuperarea lor. După preluare, aceste entități — adesea cu sediul în alte state europene — urmăresc recuperarea debitelor prin toate mijloacele legale disponibile.

În numeroase situații, dreptul de a obține executarea silită a creanțelor este deja prescris la data cesiunii acestora de către instituția de credit care a încheiat inițial contractele de împrumut cu debitorii.

Totuși, chiar și în astfel de situații, societățile de recuperare a creanțelor dobândesc respectivele creanțe prin cesiune de la creditorii inițiali și, mai mult decât atât, încearcă recuperarea lor, de regulă, prin promovarea executării silite împotriva debitorilor.

Analizând o asemenea ipoteză, se poate urmări parcursul unei creanțe de la momentul inițial, când aceasta ia naștere ca împrumut, până la momentul în care devine o creanță certă, lichidă și exigibilă, este cesionată către o societate de recuperare a creanțelor și ulterior este supusă executării silite.

În vederea evidențierii implicațiilor practice ale instituțiilor juridice analizate, prezentul studiu are ca punct de plecare o situație ipotetică având ca obiect o creanță rezultată dintr-un contract de credit încheiat în anul 2007 între o instituție de credit și o persoană fizică. Contractul avea o durată de 120 de luni, cu termen final de rambursare în anul 2017, iar evoluția ulterioară a raportului juridic va servi drept suport pentru analiza problematicii prescripției în materia executării silite.

Instituțiile bancare și celelalte instituții financiare au dreptul de a cesiona către orice entitate creanțele rezultate din creditele clasificate în categoria „pierdere". Numai în cazul acestor creanțe legiuitorul permite transferul către alte tipuri de entități, inclusiv societăți specializate în recuperarea creanțelor.

Este evident că numai instituțiile autorizate de lege pot încheia astfel de contracte. Cu toate acestea, cesionarul, respectiv societatea comercială, nu intervine în niciun mod în raportul juridic inițial, întrucât, prin cesiunea de creanță, se realizează exclusiv transferul componentei dreptului derivat din contract care privește recuperarea sumei datorate.

În aceste condiții, creanța cesionată își conservă natura sa inițială de creanță comercială, fără ca operațiunea de cesiune să îi modifice regimul juridic.

Astfel, potrivit Deciziei nr. 2438/2008 pronunțată de Înalta Curte de Casație și Justiție, „băncile pot efectua orice alte activități ori operațiuni necesare pentru realizarea obiectului de activitate autorizat, fără a fi necesară includerea lor în autorizația acordată, deci inclusiv operațiuni de recuperare a creanțelor, care se pot concretiza și în contracte de cesiune de creanță prin care se urmărește încasarea sau recuperarea unor creanțe neperformante. Pe de altă parte, nu există nicio prevedere legală sau reglementare care să instituie numai anumite modalități de recuperare a creanțelor ori care să excludă încheierea unor contracte de cesiune de creanță, astfel încât creditorul, indiferent că este sau nu o bancă, poate recurge la orice modalitate legală de încasare/recuperare a creanței sale."

Potrivit legislației în vigoare, cesiunea de creanță reprezintă un act juridic civil, cu titlu oneros sau gratuit, prin care o persoană, denumită cedent, transferă o creanță către o altă persoană, denumită cesionar, aceasta dobândind astfel dreptul de a solicita și încasa suma de la debitor, denumit și debitor cedat.

În situația în care împrumutatul, devenit debitor, nu mai are posibilitatea de a-și onora obligațiile de plată, instituția bancară poate decide cesionarea creanței către o societate de recuperare a creanțelor. În acest mod, prin efectul cesiunii, cesionarul preia poziția juridică a cedentului în ceea ce privește dreptul de creanță, devenind noul creditor al debitorului cedat.

Conform art 1566 alin 1 Cod civil *„cesiunea de creanţă este convenţia prin care creditorul cedent transmite cesionarului o creanţă împotriva unui terţ."*

Debitorul obligației ce formează obiectul cesiunii de creanță poartă denumirea de debitor cedat şi este, ca principiu, un terţ (dar cu statut special) faţă de actul încheiat între cedent şi cesionar. El este calificat ca un terţ întrucât de esenţa convenţiei de cesiune este faptul că debitorul nu ia parte la semnarea cesiunii de creanţă, iar dacă ar participa la semnarea acestui act, atunci nu am mai avea de-a face cu cesiune de creanţă, ci, mai degrabă, cu o formă de transformare a obligaţiei, şi anume cu novaţia subiectivă; aşadar, debitorul cedat nu este parte în contractul de cesiune de creanţă, însă, în acelaşi timp, reţinem că nu poate exista o cesiune de creanţă fără existenţa unui debitor cedat. Putem afirma însă că debitorul cedat este, în acelaşi timp, şi un terţ cu un statut special, întrucât în cazul său

există câteva particularităţi despre care vom vorbi în continuare, referitoare, în principal, la formalităţile specifice de opozabilitate a cesiunii faţă de acesta.[1]

Un punct de vedere simiar îl regăsim și în alte sisteme legislative europene. La nivelul Uniunii Europene, cesiunea de creanță și subrogația convențională sunt reglementate, din perspectiva determinării legii aplicabile, de art. 14 din Regulamentul (CE) nr. 593/2008[2] al Parlamentului European și al Consiliului din 17 iunie 2008 privind legea aplicabilă obligațiilor contractuale (Regulamentul Roma I).

Banca Centrală Europeană[3] apreciază, la rândul său, că în prezent efectele patrimoniale ale cesiunii de creanțe sunt guvernate în principal de legislațiile naționale, acestea prezentând încă neconcordanțe semnificative între statele membre. În mod particular, în ceea ce privește creanțele izvorâte din contracte de împrumut bancar, deși anumite aspecte au fost parțial armonizate prin Directiva 2002/47/CE[4] a Parlamentului European și a Consiliului, validitatea cesiunii acestor creanțe, precum și constituirea de garanții asupra lor rămân în continuare supuse dreptului intern al fiecărui stat membru.[5]

Regulamentul Roma I a înlocuit Convenția de la Roma. Considerentul (38) al acestui regulament enunță: *„În contextul cesiunii de creanță, termenul de «raport» ar trebui să indice că articolul 14 alineatul (1) se aplică și aspectelor [de drept real] ale unei cesiuni între cedent și cesionar în sistemele de drept în care astfel de aspecte sunt reglementate separat de cele reglementate de dreptul privind obligațiile. Cu toate acestea, termenul de «raport» nu ar trebui înțeles ca referindu-se la orice legătură care ar putea exista între cedent și cesionar. În special, acesta nu ar trebui să includă chestiunile preliminare în ceea ce privește o cesiune sau o subrogație convențională. Termenul ar trebui să fie strict limitat la aspectele care au relevanță directă pentru cesiunea de creanță sau subrogația convențională în cauză.”*

Potrivit articolului 14 din regulamentul menționat, intitulat „Cesiunea de creanță și subrogația convențională”: *„(1) Raporturile dintre cedent și cesionar sau dintre creditor și subrogat cu privire la o creanță față de un terț («debitor») în cadrul unei cesiuni de creanță sau al unei subrogații convenționale sunt reglementate de legea care se aplică, în temeiul prezentului regulament, contractului dintre cedent și cesionar, respectiv dintre creditor și subrogat”.*

Potrivit articolului 398 din Bürgerliches Gesetzbuch (Codul civil, denumit în continuare „BGB”): *„O creanță poate fi transferată de către creditor prin contract încheiat cu o altă persoană (cesiune). Prin încheierea contractului, noul creditor îl înlocuiește pe fostul creditor.”*
Articolul 812 din Bürgerliches Gesetzbuch prevede la alineatul (1) că *„cel care s-a îmbogățit fără justă cauză în detrimentul unui terț ca urmare a unei prestații a acestui terț sau în orice alt mod este obligat la restituire”.*

Codul civil din Luxemburg, articolul 1690 primul paragraf prevede că *„cesionarul nu poate opune cesiunea terților decât după notificarea acesteia debitorului”.*

În practică, s-a ridicat problema naturii cesiunii de creanță și, în special, a momentului în care aceasta devine opozabilă debitorului cedat. Opozabilitatea cesiunii față de debitor se realizează fie prin notificarea scrisă a cesiunii, fie prin acceptarea acesteia de către debitor printr-un înscris cu dată certă, conform art. 1578 din Codul Civil.

---

[1] Gabriel Tița-Nicolescu – ”Elimitări necesare referitoare la modurile de transmisiune şi de transformare a obligaţiilor în noul cod civil. îşi mai au rostul anumite instituţii juridice în dreptul nostru civil?” în Revista Universul Juridic nr. 7, iulie 2016, pp. 55-29.
[2] Regulamentul (CE) nr. 593/2008 al Parlamentului European şi al Consiliului din 17 iunie 2008 privind legea aplicabilă obligaţiilor contractuale (Roma I) (JO L 177/4.7.2008).
[3] Avizul Băncii Centrale Europene din 18 iulie 2018 cu privire la o propunere de regulament al Parlamentului European şi al Consiliului privind legea aplicabilă efectelor faţă de terţi ale cesiunilor de creanţe, (CON/2018/33) (2018/C 303/02) (JO C 303/2/29.8.2018).
[4] Directiva 2002/47/CE a Parlamentului European şi a Consiliului din 6 iunie 2002 privind contractele de garanţie financiară (JO L 168/27.6.2002), p. 43.
[5] Articolul 3 alineatul (1) din Directiva 2002/47/CE permite statelor membre să menţină normele naţionale cu privire la încheierea, valabilitatea, executarea sau admiterea ca probă a contractului de garanţie financiară, precum şi cu privire la punerea la dispoziţie a garanţiei financiare în temeiul unui contract de garanţie financiară încheiat înainte de adoptarea Directivei 2002/47/CE.

Până la îndeplinirea uneia dintre aceste formalități, debitorul nu este obligat să efectueze plata către cesionar, fiind în continuare liberatorie plata făcută către creditorul inițial.

Reglementarea actuală a cesiunii de creanță realizează o distincție clară între cesiunile de creanță propriu-zise, guvernate de dreptul comun al contractelor și constituirea unei garanții reale mobiliare asupra creanței.

Astfel, cesiunea de creanță implică transmiterea dreptului de proprietate asupra creanței de la cedent la cesionar, în timp ce garanția reală mobiliară are natura unui drept real accesoriu, care grevează creanța până la executarea obligației principale garantate.

Între aceste două instituții se regăsește o categorie distinctă și neunitară, respectiv cesiunea de creanță în scop de garanție, reglementată de art. 2347 alin. (2) Cod civil. Caracterul său neunitar derivă din faptul că aceasta poate împrumuta regimul juridic al uneia dintre cele două instituții principale – cesiunea de creanță sau garanția reală mobiliară asupra creanței – în funcție de configurația concretă a operațiunii juridice.

Pentru validitatea cesiunii de creanță nu este necesar acordul debitorului cedat, acesta având calitatea de terț față de convenția încheiată între cedent și cesionar. Totuși, pentru ca cesiunea să îi fie opozabilă debitorului, precum și celorlalți terți, este necesară îndeplinirea formalităților prevăzute de art. 1.578 și 1.579 Cod civil.

Notificarea debitorului a fost instituită de legiuitor cu scopul de a-l informa cu privire la schimbarea titularului creanței și la împrejurarea că cedentul nu mai este creditorul obligației, astfel încât plata datoriei trebuie efectuată către noul creditor, respectiv cesionarul.

În jurisprudenţă s-a statuat că principala funcţie a cesiunii de creanţă nu constă într-o „activitate de recuperare de creanţe, ci un act juridic de dobândire a unor creanţe”.[6]

În practică, prin astfel de contracte de cesiune de creanțe sunt transferate inclusiv creanțe deținute împotriva împrumutaților care au încheiat contracte de credit bancar în perioada 2005–2010.

Astfel, societatea cesionară formulează, de regulă, cerere de executare silită pentru recuperarea creanțelor preluate, solicitând executorului judecătoresc declanșarea procedurii execuționale împotriva debitorului. Executarea se întemeiază pe titlul executoriu reprezentat de contractul de credit încheiat inițial de debitor cu creditorul cedent, respectiv instituția bancară.

În funcție de natura și cuantumul creanței, cesionarul poate opta și pentru alte mecanisme juridice de recuperare. Astfel, în ipoteza în care debitorul este o persoană juridică, iar creanța depășește pragul de 50.000 lei, creditorul are posibilitatea de a introduce cerere de deschidere a procedurii insolvenței împotriva acestuia, în condițiile legislației speciale aplicabile.

Legea reglementează două modalităţi diferite de executare: executarea silită directă şi executarea silită indirectă.

Executarea silită este directă atunci când creditorul tinde să obţină realizarea în natură a prestaţiei care formează obiectul obligaţiei debitorului înscrise în titlul executoriu, obligaţie de a face sau de a nu face. Executarea silită directă poate îmbrăca una dintre următoarele forme: predarea silită a bunurilor mobile, predarea silită a bunurilor imobile, executarea silită a altor obligaţii de a face sau a obligaţiilor de a nu face şi executarea hotărârilor judecătoreşti referitoare la minori.

Executarea silită indirectă se poate realiza prin mai multe forme de urmărire, respectiv prin urmărirea bunurilor mobile, urmărirea bunurilor imobile, precum și prin urmărirea fructelor și a veniturilor generate de bunurile debitorului. În legătură cu aceste modalități de executare, în practică pot fi întâlnite două situații distincte.

O primă situaţie este aceea în care se pune în executare o hotărâre cu condamnare alternativă, iar executarea obligaţiei de predare nu mai este posibilă din cauza distrugerii, ascunderii sau

[6] Curtea de Apel Bucureşti, Secţia a VI-a comercială, Decizia comercială nr. 58/2008, http://www.legeaz.net/, citată de Fierbinţeanu, G., Nazat, B. – Cesiunea unei creanţe constatate printr-un titlu nominativ, la ordin sau la purtător, Dreptul nr. 4/2017, p. 52-61.

deteriorării bunului. In acest caz, creditorul poate cere executarea indirectă a sumei de bani stabilite de instanţă ca reprezentând contravaloarea obiectului obligaţiei principaie.

Cea de-a doua situaţie vizează punerea în executare a unei hotărâri cu o singură condamnare cand executarea în natură a prestaţiei determinate nu mai este posibilă din cauza pieirii bunului.

În această situație, debitorul are posibilitatea de a formula contestație la executare împotriva executării silite însăși, precum și împotriva tuturor actelor de executare efectuate în cadrul dosarului execuțional. Se ridică, în acest context, problema stabilirii calității procesuale pasive, respectiv dacă aceasta aparține creditorului cesionar sau creditorului cedent.

Contestația la executare reprezintă mijlocul procesual specific fazei executării silite, prin care se realizează controlul judecătoresc asupra legalității actelor de executare ori asupra executării silite însși, precum și asupra încheierilor întocmite de executorul judecătoresc în cadrul procedurii execuționale.

În ceea ce privește natura juridică a contestației la executare, în literatura de specialitate s-a arătat că aceasta constituie, în principal, un mijloc procedural special al fazei de executare silită, o veritabilă „plângere" specifică acestei etape procesuale, prin intermediul căreia se poate solicita anularea ori îndepărtarea unor acte de executare, sau, în anumite situații, chiar înlăturarea efectului executoriu al titlului executoriu.

Un element esențial al acestei instituții îl reprezintă sfera subiectelor care pot exercita contestația la executare, aceasta nefiind limitată doar la părțile executării silite, ci fiind deschisă și terților care dovedesc o vătămare prin urmărirea nelegală a bunurilor lor.

Din dispoziţiile art. 711 C.proc.civ. rezultă în ce poate consta obiectul contestaţiei la executare.

Astfel, potrivit alin. (1) al articolului menţionat, împotriva executării silite, a încheierilor date de executorul judecătoresc, precum şi împotriva oricărui act de executare se poate face contestaţie de către cei interesaţi sau vătămaţi prin executare. De asemenea, se poate introduce contestaţie la executare şi în cazul în care executorul judecătoresc refuză să efectueze o executare silită sau să îndeplinească un act de executare silită în condiţiile legii.

Conform alin. (2) al aceluiaşi articol, dacă nu s-a utilizat procedura prevăzută la art. 443 C.proc.civ., se poate face contestaţie şi în cazul în care sunt necesare lămuriri cu privire la înţelesul, întinderea sau aplicarea titlului executoriu.

Instanţa care soluţionează contestaţia la executare se limitează să cerceteze dacă actele de executare se realizează cu respectarea dispoziţiilor legale privind executarea silită sau, când este cazul, stabileşte întinderea, înţelesul ori aplicarea dispozitivului hotărârii ce se execută.

Potrivit art. 36 C.proc.civ., calitatea procesuală rezultă din identitatea dintre părţi şi subiectele raportului juridic litigios, astfel cum acesta este dedus judecăţii, existenţa sau inexistenţa drepturilor şi a obligaţiilor afirmate constituind o chestiune de fond.

Conform art. 645 alin. (1) C.proc.civ., sunt părţi în procedura de executare silită creditorul şi debitorul.

Deși contractul de credit a fost inițial încheiat cu o unitate bancară, aceasta a cesionat ulterior creanța deținută împotriva debitorului. Mai mult, cererea de executare silită în baza căreia a fost constituit dosarul execuțional a fost formulată de către creditorul cesionar.

În consecință, în cadrul procedurii de executare silită, calitatea de creditor aparține cesionarului, întrucât acesta a dobândit dreptul de creanță prin efectul cesiunii. Prin urmare, creditorul inițial (cedentul – unitatea bancară) nu mai are calitate de creditor în raportul execuțional, nefiind parte în procedura de executare silită declanșată ulterior cesiunii.

Referitor la fondul contestaţiei la executare, conform art. 715 alin. (1) C.proc.civ., dacă prin lege nu se prevede altfel, contestaţia privitoare la executarea silită propriu-zisă se poate face în teremen de 15 zile de la data când:

1. contestatorul a luat cunoştinţă de actul de executare pe care-l contestă;
2. cel interesat a primit comunicarea ori, după caz, înştiinţarea privind înfiinţarea popririi. Dacă poprirea este înfiinţată asupra unor venituri periodice, termenul de contestaţie pentru debitor începe cel mai târziu la data efectuării primei reţineri din aceste venituri de către terţul poprit;

3. debitorul care contestă executarea silită însăşi a primit încheierea de încuviinţare a executării sau somaţia ori de la data când a luat cunoştinţă de primul act de executare, în cazurile în care nu a primit încheierea de încuviinţare a executării şi nici somaţia sau executarea se face fără somaţie.

Potrivit art. 712 alin. (1) C.proc.civ., împotriva executării silite, a încheierilor date de executorul judecătoresc, precum şi împotriva oricărui act de executare se poate face contestaţie de către cei interesaţi sau vătămaţi prin executare. De asemenea, se poate face contestaţie la executare şi în cazul în care executorul judecătoresc refuză să efectueze o executare silită sau să îndeplinească un act de executare silită în condiţiile legii. Alin. (3) din acelaşi text normativ prevede că după începerea executării silite, cei interesaţi sau vătămaţi pot cere, pe calea contestaţiei la executare, şi anularea încheierii prin care s-a admis cererea de încuviinţare a executării silite, dacă a fost dată fără îndeplinirea condiţiilor legale.

În ceea ce priveşte motivul de contestaţie privind inopozabilitatea contractului de cesiune, se poate reţine că urmare a necomunicării către debitor a notificării privitoare la cesiunea de creanţă, anterior declanşării executării silite contestate, acesta ar fi fost în drept să refuze plata creanţei către cesionar. Însă, inopozabilitatea cesiunii nu împietează asupra legalităţii declanşării executării silite contestate, comunicarea cesiunii de creanţă anterior declanşării executării silite nefiind o condiţie de validitate impusă pentru începerea executării silite.

Tot în cadrul contestațiilor la executare deseori s-a invocat pierderea caracterului executoriu al contractului de credit, instanţele apreciind că aceste susţineri sunt neîntemeiate.

În acest sens, vom avea în vedere în special cele statuate de către Înalta Curte de Casaţie şi Justiţie în decizia nr. 3/2014[7] prin care a fost respinsă, ca inadmisibilă, o sesizare privind pronunţarea unei hotărâri prealabile pentru dezlegarea modului de interpretare şi aplicare a dispoziţiilor art. 120 din Ordonanţa de urgenţă a Guvernului nr. 99/2006 privind instituţiile de credit şi adecvarea capitalului, aprobată cu modificări şi completări prin Legea nr. 227/2007, cu modificările şi completările ulterioare, coroborat cu art. 1396 din Codul civil de la 1864. În considerentele acestei decizii, Înalta Curte a reţinut că instituirea, prin art. 120 din O.U.G. nr. 99/2006, a caracterului executoriu al contractelor de credit, încheiate de o instituţie de credit este impusă pentru a permite executarea silită a unei obligaţii (creanţe), iar nu a unui înscris, acesta fiind doar materializarea izvorului obligaţiei respective.

În consecinţă, caracterul executoriu este asociat cu creanţa, iar nu cu înscrisul ca atare şi, atât timp cât legiuitorul a acordat contractelor de credit caracterul de titluri executorii, creanţa însăşi a devenit una executorie, astfel încât atributul executorialităţii nu se constituie într-un aspect de drept procesual, ci a devenit o calitate a creanţei, care se transmite prin cesiune.

De asemenea, cu privire la cesionarea contractului de credit bancar, Înalta Curte a statuat că modificarea părţilor originare ale actului juridic care constituie titlu executoriu nu afectează substanţa titlului executoriu, poziţia cesionarului fiind aceea a unui veritabil succesor cu titlu particular, care preia astfel, toate drepturile pe care cedentul le avea în legătură cu creanţa.

Un alt motiv des întâlnit invocat în cadrul contestațiilor la executare este dreptul de a solicita instanței să constate prescripţia dreptului de a obţine executarea silită.

Prescripția dreptului de a obține executarea silită nu împiedică executarea voluntară a obligației de către debitor. Aceasta rezultă din art. 2506 alin. (3) C.civ., potrivit căruia *„cel care a executat de bunăvoie obligația după ce termenul de prescripție s-a împlinit nu are dreptul să ceară restituirea prestației, chiar dacă la data executării nu știa că termenul prescripției era împlinit”.*

Potrivit prevederilor art.705 C.proc.civ., dreptul de a obține executarea silită se prescrie în termen de 3 ani, dacă legea nu prevede altfel. În cazul titlurilor emise în materia drepturilor reale, termenul

[7] A se vedea https://www.iccj.ro/2014/04/14/decizia-nr-3-din-14-aprilie-2014/, adresă accesată la data de 13.06.2026.

de prescripție este de 10 ani. Termenul de prescripție începe să curgă de la data când se naște dreptul de a obține executarea silită. În cazul hotărârilor judecătorești și arbitrale, termenul de prescripție începe să curgă de la data rămânerii lor definitive.

Potrivit art. 706 C.proc.civ., prescripția nu operează de plin drept, ci numai la cererea persoanei interesate. Prescripția stinge dreptul de a obține executarea silită și orice titlu executoriu își pierde puterea executorie. În cazul hotărârilor judecătorești și arbitrale, dacă dreptul de a obține obligarea pârâtului este imprescriptibil sau, după caz, nu s-a prescris, creditorul poate obține un nou titlu executoriu, pe calea unui nou proces, fără a i se putea opune excepția autorității de lucru judecat.

Conform art. 707 C.proc.civ., cursul prescripției se suspendă:

1. în cazurile stabilite de lege pentru suspendarea termenului de prescripție a dreptului de a obține obligarea pârâtului;
2. pe timpul cât suspendarea executării silite este prevăzută de lege ori a fost stabilită de instanță sau de alt organ jurisdicțional competent;
3. cât timp debitorul nu are bunuri urmăribile sau care nu au putut fi valorificate ori își sustrage veniturile și bunurile de la urmărire;
4. în alte cazuri prevăzute de lege.

După încetarea suspendării, prescripția își reia cursul, socotindu-se și timpul scurs înainte de suspendare. Prescripția nu se suspendă pe timpul cât executarea silită este suspendată la cererea creditorului urmăritor.

Potrivit art. 708 C.proc.civ., cursul prescripției se întrerupe:

1. pe data îndeplinirii de către debitor, înainte de începerea executării silite sau în cursul acesteia, a unui act voluntar de executare a obligației prevăzute în titlul executoriu ori a recunoașterii, în orice alt mod, a datoriei;
2. pe data depunerii cererii de executare, însoțită de titlul executoriu, chiar dacă a fost adresată unui organ de executare necompetent;
3. pe data depunerii cererii de intervenție în cadrul urmăririi silite pornite de alți creditori;
4. pe data îndeplinirii în cursul executării silite a unui act de executare;
5. pe data depunerii cererii de reluare a executării;
6. în alte cazuri prevăzute de lege.

După întrerupere, începe să curgă un nou termen de prescripție. Prescripția nu este întreruptă dacă executarea silită a fost respinsă, anulată sau dacă s-a perimat ori dacă cel care a făcut-o a renunțat la ea.

Repunerea în termenul de prescripţie este reglementată de art. 709 C.proc.civ., care prevede că, după împlinirea termenului de prescripţie, creditorul poate cere repunerea în acest termen numai dacă a fost împiedicat să ceară executarea datorită unor motive temeinice.

Art.709 alin. (1) C.proc civ. se limitează să precizeze în mod generic, că este vorba de „motive temeinice”, fiind deci lăsate la libera apreciere a instanţei de executare căreia i se solicită repunerea în termenul de prescripţie extinctive.

De asemenea, potrivit art. 6 alin. (4) C. civ., prescripţiile, decăderile şi uzucapiunile începute şi neîmplinite la data intrării în vigoare a legii noi sunt în întregime supuse dispoziţiilor legale care le-au instituit.

Există și cazuri în care instanţa poate constata că prescripţia este supusă dispoziţiilor vechiului cod civil şi Decretului nr. 167/1958. Conform art. 6 din Decretul nr. 167/1958, dreptul de a cere executarea silită în temeiul oricărui titlu executor se prescrie prin împlinirea unui termen de 3 ani, iar în raporturile dintre organizaţiile socialiste, de un an.

Raportând considerațiile teoretice expuse anterior la exemplul supus analizei, se impune examinarea creanței din perspectiva tuturor momentelor juridice relevante, respectiv încheierea contractului de credit în anul 2007, efectuarea ultimei plăți de către debitoare în anul 2010, declararea scadenței anticipate în anul 2011, cesionarea creanței în același an și, ulterior, demararea procedurii de executare silită în anul 2021. Analiza acestor repere temporale este esențială pentru stabilirea regimului juridic al prescripției și a efectelor acesteia asupra dreptului de a obține executarea silită.

Prin declararea scadenței anticipate, începe să curgă termenul de prescripție extinctivă a dreptului de a obține executarea silită pentru întreaga creanță.

În apărare, cesionarul, în calitate de actual titular al creanței, ar putea invoca un caz de întrerupere a cursului prescripției, constând într-o procedură execuțională anterioară, derulată împotriva aceleiași debitoare, care ar fi avut ca efect repunerea în curs a termenului de prescripție.

Sub acest aspect, se propune următorul exercițiu de analiză: se poate reține că, în cadrul unui dosar execuțional anterior, executarea silită a fost demarată prin cererea de executare silită formulată de creditoarea X la data de 24.04.2015, având ca titlu executoriu același contract de credit încheiat între părți.

Astfel, prin încheierea din data de 24.04.2015, executorul judecătoresc a dispus admiterea cererii şi încuviinţarea executării silite. Însă, pentru a avea efect interuptiv, un act căruia legea îi recunoaşte această calitate trebuie să fie întocmit în cursul termenului a cărui întrerupere se doreşte.

Or, câtă vreme declanșarea procedurii execuționale în cadrul dosarului de executare silită din 2015 a fost realizată după împlinirea termenului de prescripție a dreptului de a obține executarea silită în temeiul titlului executoriu reprezentat de contractul de credit încheiat în anul 2007, se poate concluziona că inclusiv primul dosar de executare silită a fost demarat ulterior împlinirii termenului de prescripție extinctivă prevăzut de lege.

Raportat la succesiunea faptelor juridice analizate, respectiv încheierea contractului de credit în anul 2007, efectuarea ultimei plăți în anul 2010, declararea scadenței anticipate în anul 2011 și ulterior cesionarea creanței, se constată că termenul de prescripție a dreptului de a obține executarea silită a început să curgă de la momentul scadenței anticipate. În aceste condiții, orice demers execuțional ulterior trebuia raportat la împlinirea sau neîmplinirea termenului de prescripție extinctivă, ca element esențial al valabilității executării silite. Or, având în vedere că și dosarul de executare silită din anul 2015 a fost demarat după împlinirea termenului legal de prescripție, rezultă că acesta a fost inițiat cu nerespectarea condiției esențiale a exercitării dreptului de a obține executarea silită. În consecință, se impune concluzia că întreaga procedură execuțională, inclusiv cea inițială și cea ulterioară, este afectată de intervenirea prescripției extinctive, cu consecința imposibilității legale de valorificare silită a creanței.

Astfel, contestația la executare apare ca un instrument procedural esențial de garantare a legalității fazei execuționale, prin intermediul căruia instanța este chemată să verifice nu doar regularitatea formală a actelor de executare, ci și existența însăși a dreptului de a proceda la executare silită. În acest cadru, analiza prescripției extinctive a dreptului de a obține executarea silită dobândește un rol central, întrucât împlinirea termenului de prescripție constituie o cauză de stingere a dreptului material la executare, ce poate fi invocată pe cale de contestație la executare. Raportat la succesiunea raporturilor juridice analizate în speță, se constată că momentul scadenței anticipate determină începutul curgerii termenului de prescripție, iar toate actele ulterioare trebuie evaluate prin raportare la acest reper temporal.

În consecință, în ipoteza în care executarea silită a fost demarată după împlinirea termenului de prescripție, inclusiv în cadrul unor dosare execuționale succesive, aceasta este afectată de nelegalitate, ceea ce justifică admiterea contestației la executare și anularea actelor de executare emise în temeiul unui drept stins prin prescripție.

În concluzie, analiza creanței puse în executare, a instituției prescripției dreptului de a obține executarea silită, precum și a mijloacelor procesuale prin care aceasta poate fi invocată, dintre care menționăm posibilitatea contestării executării silite pentru intervenirea prescripției evidențiază importanța acestei instituții în arhitectura procesului civil execuțional.

Examinarea ipotezei analizate în cuprinsul prezentului studiu, având ca obiect o creanță rezultată dintr-un contract de credit încheiat în anul 2007, ulterior cesionată către o societate de recuperare a creanțelor și pusă în executare silită după un interval semnificativ de timp, relevă importanța identificării corecte a momentului de început al cursului prescripției, precum și a eventualelor cauze de întrerupere sau suspendare a acesteia. În egală măsură, problematica analizată evidențiază necesitatea unei verificări riguroase a creanțelor cesionate și a istoricului acestora înainte de declanșarea executării silite.

Prin urmare, instituția prescripției dreptului de a obține executarea silită reflectă necesitatea menținerii unui echilibru între dreptul creditorului de a-și valorifica creanța și dreptul debitorului la securitate juridică, contestația la executare constituind instrumentul procedural indispensabil pentru restabilirea legalității și prevenirea abuzurilor în faza executării silite, valori fundamentale ale dreptului processual civil contemporan.

BIBLIOGRAPHY:

1. Baias, Flavius-Antoniu; Cercel, Sevastian; Constantinovici, Rodica; Macovei, Ioan; Codul civil. Comentariu pe articole. Ediția 4, Editura C.H. Beck, 2026,
2. Boroi, Gabriel, Drept procesual civil, Editura Hamangiu, ediția a VI-a, 2023.
3. Ciobanu, Viorel Mihai; Nicolae, Marian (coord.), Noul Cod de procedură civilă comentat și adnotat, Editura Universul Juridic, ediția a II-a, 2016.
4. Deleanu, Ion, Tratat de procedură civilă, Editura Universul Juridic, 2013.
5. Directiva 2002/47/CE a Parlamentului European şi a Consiliului din 6 iunie 2002 privind contractele de garanţie financiară (JO L 168/27.6.2002),
6. Înalta Curte de Casație și Justiție – Decizia nr. 2/2014 privind interpretarea dispozițiilor referitoare la executarea silită.
7. Înalta Curte de Casație și Justiție – decizii privind momentul de început al termenului de prescripție a executării silite și efectele actelor de executare efectuate după împlinirea termenului.
8. Oprina, Evelina, Bozesan, Vasile, Executarea silită. Dificultăți și soluții practice, vol III, în procesul civil, Editura Universul Juridic, 2020.
9. Regulamentul (CE) nr. 593/2008 al Parlamentului European şi al Consiliului din 17 iunie 2008 privind legea aplicabilă obligaţiilor contractuale (Roma I) (JO L 177/4.7.2008)

DEMOGRAPHIC TRENDS IN THE EUROPEAN UNION. EFFECTS OF MIGRATION AND AGING POPULATION

Nicoleta Mihăilă
3rd Degree Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania

Abstract: *In recent years, our world, and implicitly the European Union, has been facing profound demographic changes, which determine significant imbalances between generations, leading to serious social and economic consequences (on labor markets, economic growth, the sustainability of social systems across EU regions). Therefore, in our paper we aimed to carry out an analysis of demographic trends in the European Union, with an emphasis on two of the factors that strongly impact this phenomenon, namely population aging and migration, and to propose several solutions/ measures to mitigate this phenomenon. In this sense, we use a descriptive and empirical methodology, by calling on bibliographic resources from the specialized literature, as well as statistical data provided by relevant institutions (Eurostat).*

Keywords: EU population; aging population; migration; demography; social regulations

1. Introduction

Demographic change is one of the most important challenges for European Union in the 21st century. Recent developments in the European population are marked by three major trends: declining fertility, increasing life expectancy and increasing migration flows. These processes have changed the structure of the population, generating a constant increase in the share of elderly people and a relative decrease in the working-age population, with effects of population ageing on the labour market, pension systems and health services. (Van der Gaag & de Beer, 2010).

International migration has also begun to play an increasingly important role in maintaining the size of the population and in compensating for the labour force deficit. In this context, the specialized literature highlights the fact that the demographic future of Europe will depend on the interaction between these processes and on the capacity of Member States to implement policies adapted to the new demographic realities (European Commission, 2024).

From a historical perspective, Europe's population experienced significant growth in the 20th century, but the pace of this growth slowed considerably after the 1970s, as most Member States entered a phase of persistent low fertility, characterised by rates below the generation replacement threshold.

According to Eurostat (2025), the fertility rate in the European Union is currently around 1.4–1.5 children per woman, well below the level needed to maintain the population in the long term. This situation is common to most Member States, although there are important differences between countries. France, Sweden and Ireland have relatively higher values, while Italy, Spain and Greece face some of the lowest fertility levels in the world.

At the same time, life expectancy has been steadily increasing. Currently, the European average exceeds 80 years, and in some countries, such as Spain or Italy, it is approaching 84 years. The increase in longevity is considered one of the most important social achievements of modern Europe, but also one of the main sources of current demographic pressures. As a result of these developments, the median age of the European population has been steadily increasing. If in the 1980s the population of Europe was relatively young, today there are Member States that are facing an accelerated aging process, a phenomenon visible both at national and regional level, with important differences between urban and rural areas.

Therefore, the purpose of the paper is to analyze the demographic trends in the European Union, highlighting two of the factors that strongly impact this phenomenon, namely population aging and migration, and to propose some measures to mitigate this phenomenon. In this sense, we use a

descriptive and empirical methodology, by calling on bibliographical resources from the specialized literature, as well as statistical data provided by the relevant institutions (Eurostat)

2. European Union population trends

The world population has grown rapidly over the past three decades, according to United Nations estimates, reaching 8.1 billion inhabitants on 1 July 2023, an increase of 0.8 billion compared to 2013 and 1.7 billion compared to 2003. Asia has the largest share of the total world population (59.0%), with 4.8 billion inhabitants, while Africa is the next most populous continent, with 1.5 billion inhabitants (18.3%). Europe ranks the third, with a share of 9.2%. As for the European Union, recent demographic developments show that the population is growing, while the age structure shows an increasingly pronounced aging; United Nations data forecast a population of the entire European continent, in 2024, of 745.6 million inhabitants.

According to Eurostat data, *on 1 January 2024*, the resident population of the European Union (27 states) was 449.3 million inhabitants. The structure of the population by country has also changed; two-thirds of the population of the European Union is located in just 5 of the 27 member states: Germany (18.6%), France (15.2%), Italy (13.1%), Spain (10.8%) and Poland (8.2%). The top EU member states, characterized by the number of inhabitants, are also Romania (4.2%) and the Netherlands (4.0%).

For the year *2025, on 1 January*, the population of the European Union was estimated at 450.6 million people (1.3 million people more than the previous year), and more than a fifth (22.0%) of it was aged 65 and over; the median age of the EU population reached 44.9 years. Between 2015 and 2025, the median age increased in EU countries, except in Malta and Germany, where it decreased (both by -0.4 years). As a result of demographic changes, the proportion of people of working age in the EU is decreasing, while the relative number of pensioners is increasing. The share of older people in the total population is expected to increase significantly in the coming decades, which may lead to an increase in the burden on working-age people to cover the social expenditure required by the ageing population for a range of related services.

According to *Table 1*, in 2025, *children aged 0-14 years* represented 14.4% of the EU population, while *people considered to be of working age (15-64 years)* represented 63.6% of the population. *Older people (aged 65 years and over)* had a share of 22.0% (an increase of 0.4 percentage points (pp) compared to the previous year and an increase of 2.9 pp compared to 2015). For comparison, in 2024, the 3 population groups, children (0-14 years), people of working age (15-64 years) and older people (aged 65 years and over) represented 14.6%, 63.8% and 21.6% of the EU population, respectively.

In the EU countries, *the highest shares of children in the total population* in 2025 were observed in Ireland (18.5%), Sweden (16.8%) and France (16.6%), while the lowest shares were recorded in Italy (11.9%), Malta (12.1%) and Portugal (12.6%). Compared to 2024, only 2 EU countries (Luxembourg and Germany) had a constant share of children in the population in 2025, while in the other countries this share decreased.

Table 1: Population age structure by major age groups, 2015, 2024 and 2025 (% of the total population)

	0–14 years old			15–64 years old			65 years old or over		
	2015	2024	2025	2015	2024	2025	2015	2024	2025
EU	15,3	14,6	14,4	65,6	63,8	63,6	19,1	21,6	22,0
Belgium	17,0	16,3	16,1	64,9	63,8	63,7	18,1	19,9	20,2
Bulgaria	13,9	14,1	14,0	65,6	62,1	62,0	20,5	23,8	24,0
Czechia	15,2	15,9	15,5	67,0	63,6	63,8	17,8	20,5	20,7
Denmark	17,0	15,7	15,5	64,4	63,6	63,6	18,6	20,7	20,9
Germany	13,2	13,9	13,9	65,8	63,7	63,4	21,0	22,4	22,7
Estonia	15,9	16,0	15,6	65,3	63,5	63,5	18,8	20,5	20,9
Ireland	21,4	18,9	18,5	65,7	65,6	65,8	12,9	15,5	15,7
Greece	14,5	13,1	12,8	64,6	63,6	63,5	20,9	23,3	23,7
Spain	15,1	13,2	12,9	66,5	66,4	66,4	18,4	20,4	20,7
France	18,6	17,0	16,6	63,0	61,5	61,5	18,4	21,5	21,9
Croatia	14,7	14,0	13,8	66,3	63,0	62,9	19,0	23,0	23,3
Italy	13,8	12,2	11,9	64,3	63,5	63,4	21,9	24,3	24,7
Cyprus	16,2	15,3	15,2	69,3	67,0	66,5	14,5	17,7	18,3
Latvia	15,0	15,6	15,1	65,6	63,1	63,0	19,4	21,3	21,9
Lithuania	14,5	14,5	14,1	66,9	65,2	65,0	18,6	20,3	20,9
Luxembourg	16,7	15,7	15,7	69,1	69,3	69,1	14,2	15,0	15,2
Hungary	14,5	14,5	14,3	67,7	64,8	64,8	17,8	20,7	20,9
Malta	14,4	12,3	12,1	67,6	69,3	69,5	18,0	18,4	18,4
Netherlands	16,7	15,1	15,0	65,5	64,4	64,2	17,8	20,5	20,8
Austria	14,3	14,4	14,3	67,2	65,8	65,5	18,5	19,8	20,2
Poland	15,0	15,1	14,8	69,6	64,4	64,2	15,4	20,5	21,0
Portugal	14,4	12,8	12,6	65,2	63,1	63,1	20,4	24,1	24,3
Romania	15,5	15,9	15,4	67,5	64,1	64,3	17,0	20,0	20,3
Slovenia	14,8	14,7	14,5	67,3	63,5	63,4	17,9	21,8	22,1
Slovakia	15,3	16,0	15,8	70,7	65,6	65,4	14,0	18,4	18,8
Finland	16,4	14,9	14,6	63,7	61,7	61,8	19,9	23,4	23,6

Source: Eurostat (online data code: demo_pjanind), https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing

Regarding *the share of elderly people in the total population*, Italy (24.7%), Portugal (24.3%) and Bulgaria (24.0%) had the highest shares, while Luxembourg (15.2%), Ireland (15.7%) and Cyprus (18.3%) had the lowest shares. In 2025, compared to 2024, the share of older people increased in 26 EU countries, while Malta had a constant share.

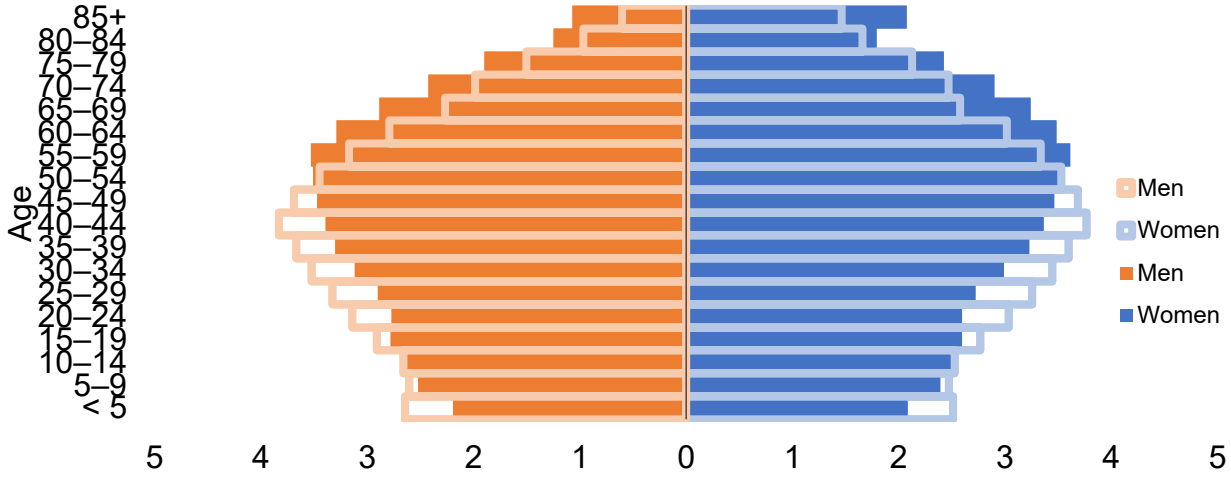
Over the past decade (2015-2025), there was an increase of 2.9 percentage points in the share of the population aged 65 and over in the EU as a whole. The largest increases occurred in Poland (5.6 pp), Slovakia (4.8 pp) and Croatia (4.3 pp), in contrast to the smallest increases in Malta (0.4 pp), Luxembourg (1.0 pp) and Sweden (1.2 pp).

2.1.Trends and perspectives for population ageing in the EU

Population aging is a long-term trend that began several decades ago in Europe, a fact visible in the transformations of the age structure of the population and reflected in the growing share of older people, corroborated by a decreasing share of working-age people in the total population.

Population pyramids show the distribution of the population by sex and by 5-year age groups, each bar representing the share of a given sex and age group in the total population (men and women combined). The EU population pyramid on 1 January 2025 is narrow at the bottom, with a diamond shape due to the *"baby boomer" cohorts* resulting from the high fertility rates in several European countries after the World War II, who, in turn, are now increasing the retirement age population; the demographic growth of the baby boomers moves up the population pyramid, narrowing the active population and the demographic base.

Figure 1. Population pyramids, EU 2010 and 2025 (% of the total population)



Source: Eurostat, Population structure and ageing, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing

The share of the population aged 65 and over is increasing in every EU country. The increase over the last decade ranges from 5.6 percentage points in Poland, 4.8 percentage points in Slovakia and 4.3 percentage points in Croatia, to 0.4 percentage points in Malta, 1.0 percentage points in Luxembourg and 1.2 percentage points in Sweden. Over the last decade (2015-2025), an increase of 2.9 percentage points was observed for the EU as a whole. The increase in the relative share of older people can be explained by increasing longevity, a pattern that has been evident for several decades as life expectancy has increased, at least until 2019, a development commonly referred to as ″ageing at the top of the population pyramid″.

However, consistently low fertility levels over the years have contributed to an ageing population, with fewer births leading to a decline in the proportion of children and young people in the total population. This process is known as 'ageing at the base of the population pyramid' and can be seen in the narrowing of the base of the EU population pyramids between 2010 and 2025.
According to Eurostat estimates, the EU population is expected to reach 453.3 million people around 2026 and then gradually decline to 419.5 million people by 2100, as it continues to age, with the number of elderly people increasing significantly.

Therefore, the phenomenon of population aging in Europe means a natural decline and excessive aging of the population, which has facilitated the adaptation of economic and social life to the new demographic realities and has favored the identification of the financial resources necessary to cover the growing needs imposed by aging.

At the European Union level, 2004 was the year of change in the ratio between the share of young people and the share of the elderly, the share of the young population under 15 years of age (16.2%) being overtaken by the share of the elderly population aged 65 and over (16.4%). *For Romania*, the year of change in the ratio between the share of young people and the elderly was 2008, the massive emigration of the young working-age population directly influencing this inflection in the structure of the population by age groups.

In Romania, demographic changes mainly target the structure by age groups of the population, the increase in the share of elderly people producing significant economic and social effects. The age structure of the resident population in Romania represents a feature of a population aging process, caused mainly by the decrease in the birth rate, which determined the absolute and relative reduction

of the young population (0-14 years). In parallel, the increase in life expectancy has led to an increase in the number and share of the elderly population (65 years and over).

During the period 2022-2025, the resident population aged 0-14 years registered a decreasing trend in the share in the total population, representing, *on January 1, 2025*, 15.6% (16.5% of the male population and 14.8% of the female population), and the population aged 65 years and over registered an increase, representing 20.3% of the total resident population (16.6% of men and 23.8% of women). Given the increasing phenomenon of emigration, a significant number of children were born abroad, the largest number of children born abroad being in 2019 (47,476 children), and the smallest in 2024 (11,705 children).

According to the INS (2025), the age structure of the resident population shows a decrease in the shares of age groups up to 44 years, as a result of the low birth rate and the emigration of the young population. The most affected groups are 25-29 years old (1.9 percentage points), respectively 30-34 years old (1.4 percentage points).

The population aging trend has a significant impact on all future generations and on the areas of economic and social activity: the labor market, social protection, education, culture, etc. The demographic aging index increased from 106.3 (as of January 1, 2014) to 130.0 elderly persons per 100 young persons (as of January 1, 2025). *The demographic dependency ratio* on January 1, 2025 was 56.1 dependent persons per 100 adult persons, an increase compared to January 1, 2014 (47.2). *The intensification of the demographic aging process* is confirmed by the increase in the demographic aging index during the period 2014-2025: 130.0 elderly people (65 years and over) per 100 children (0-14 years) on January 1, 2025 compared to 106.3 on January 1, 2014.

Note: The demographic aging index of the population represents the number of elderly people (65 years and over) per 100 young people (under 15 years), and *the Demographic Dependency Ratio* is the ratio between the number of people of "dependent" age (people under 15 years and over 64 years) and the working-age population (15-64 years) expressed per 100 people).

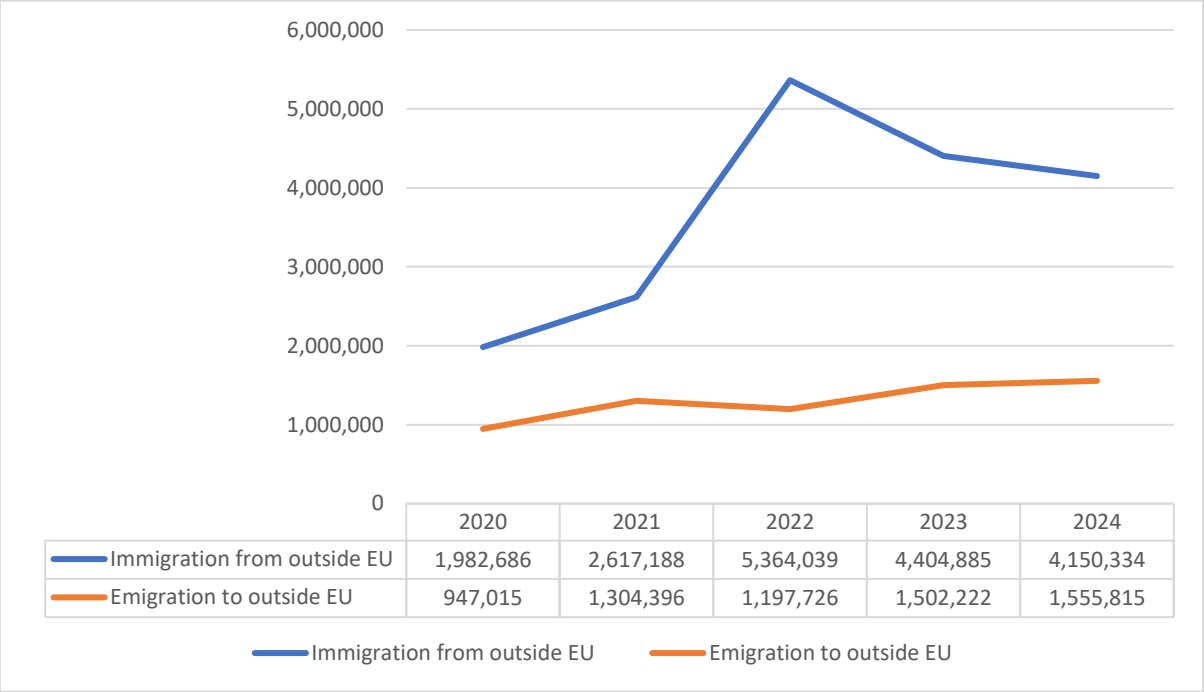
2.2.Trends and perspectives on international migration

Migration is an intensely debated element regarding the demographic future of Europe, with immigration currently becoming the main factor supporting population growth in many member states. Following the enlargement of the European Union to Central and Eastern Europe, internal population mobility has increased significantly. These flows have helped to alleviate labour shortages in destination countries, but have also exacerbated depopulation and ageing processes in countries of origin.

In 2024, 4.2 million immigrants came to the EU from non-EU countries and 1.5 million people previously residing in one EU country migrated to another EU country. On the other hand, about 3.2 million people emigrated to either another EU country or to a country outside the EU. Of them, about 1.6 million people were reported to have left an EU country to migrate to a country outside the EU. In comparison, in 2023 there were estimated 4.4 million immigrants to the EU from non-EU countries and 1.5 million people previously residing in one EU country migrated to another EU country. About 1.5 million people emigrated from the EU to a country outside the EU in 2023.

Spain reported the largest total number of immigrants (1 288 600) in 2024, followed by Germany (1 078 500), Italy (451 600), and France (438 600). Spain and Germany also reported the highest number of emigrants in 2024 (respectively 662 300 and 584 200), followed by France (263 200). In 2024, all EU countries with available data except Latvia reported more immigration than emigration. In 2023, all EU countries reported more immigration than emigration. Additionally, compared with 2023, out of the 26 EU countries with available data for 2024, 19 EU countries recorded a decrease in the total number of immigrants in 2024, while 7 EU countries recorded an increase. The highest decreases in relative terms between 2023 and 2024 were observed in Estonia (-29.4%), Lithuania (-22.3%), and Latvia (-21.4%), while the largest increases were observed in Sweden (22.9%), Slovakia (15.2%), and Greece (11.2%).

Tabel 2. Immigrants from outside the EU and emigrants to outside the EU, EU, 2020–2024



	2020	2021	2022	2023	2024
Immigration from outside EU	1,982,686	2,617,188	5,364,039	4,404,885	4,150,334
Emigration to outside EU	947,015	1,304,396	1,197,726	1,502,222	1,555,815

Source: Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_to_and_from_the_EU#Data_sources

In Romania, international migration is a phenomenon that has produced both favorable and unfavorable effects at all levels of society: of individuals, households, local communities, but also at the national level.

In the period that followed 1989, the most important effect of international migration was the decrease in the resident population and the aging of the population, by attracting in migration especially the young population, the people who are generally the most active from an economic point of view. The impact of international migration, especially *emigration*, is felt especially on the labor market: as the share of the active population decreases, the pressure on the remaining population to support the elderly, dependent population increases, but it also has extensive implications on the social, health and education service systems; migration also produced changes in the evolution of demographic phenomena, especially on fertility, changes in the age and gender structure of the population and modifications in family composition.

Another unfavorable effect of international migration was the total or partial depopulation of some localities, so-called "emigration basins" (INS, 2025), in 2023, approximately 2.5 million emigrants leaving an EU member state. At the European level, international migration is influenced by a combination of economic, political and social factors, either in the country of origin of a migrant (push factors) or in the country of destination (pull factors).

In recent years, economic prosperity and political stability in the European Union have positively influenced immigrants, with most EU member states being considered importing countries, the immigration phenomenon exceeding the emigration.

According to European Commission statistics, in 2024, the most EU citizens living in other EU member states were Romanian citizens (3.1 million or 23.3% of all EU citizens living in another EU country), followed by Italian citizens (1.5 million or 11.5%), Polish (1.5 million or 11.0%) and Portuguese (976 thousand or 7.3%).

On 1 January 2024, 45.0 million people born outside the EU-27 lived in an EU Member State, while 17.9 million people were born in an EU Member State other than the one in which they resided.

Only in Luxembourg, Slovakia and Hungary the number of people born in other EU Member States was higher than the number of people born outside the EU-27.

During the period 2003-2024, the flow of people who left the country for a period of at least 12 months recorded significant variations from one year to another, but especially from one period of economic development to another, the phenomenon of international migration being also influenced by the national social and political context and that of European community. It is worth mentioning *the year 2007, when Romania became an EU Member State*, which was also the peak year of the emigrant flow (544.1 thousand). In the following years, the number of people who emigrated from Romania fluctuated, with the minimum recorded in 2013 (162 thousand people).

A specific feature of international migration is *circular migration, or the exchange of populations between states*, in which the nationality or residence of the person is no longer an essential criterion for defining the concept of international migration. For example, Romanian immigrants registered in countries that until 2010 constituted true accumulation basins in terms of international migration (Italy and Spain), are assumed to have "emigrated" to the United Kingdom and Germany, the main criterion being economic and political stability in the destination country. The year 2012 marked a balancing of the annual flow of immigrants and emigrants from Romania, given that 2007 was considered the peak of departures abroad.

Until 2014, the number of people who immigrated to Romania had an oscillating evolution, with a minimum in 2007, a decreasing trend between 2013 and 2016 and an increasing one in the following years. The exception is 2020, a year marked by the beginning of the SARS-Cov2 pandemic. In 2024, the flow of immigrants was estimated at 288.0 thousand people, 58.3% of whom were male. Starting with 2022, the balance of international migration became positive. A notable contribution to the balance of international migration was the presence of refugees from Ukraine on Romanian territory, as a result of temporary international protection measures, as well as the presence of non-EU workers, mainly from Asian countries.

3. Public policies to manage demographic changes

The population is declining in the European Union, due to low fertility and increasing emigration in particular. We therefore believe that complex policies are needed to manage these demographic changes, policies that must simultaneously aim to stimulate the birth rate, increase participation in the labor market and integrate migrants.

The experience of some European countries shows that family support measures, parental leave and the development of childcare services can contribute to increasing fertility. However, their effects are limited and appear in the long term. Also, extending working life and encouraging the employment of older people are important directions for action. Automation and digitalization are considered essential tools to compensate for the labor shortage. Last but not least, migration policies must facilitate the economic and social integration of migrants, in order to capitalize on their potential in the context of an aging population.

In this context, European institutions and national governments have developed a series of policies aimed at mitigating the negative consequences of these transformations and ensuring the sustainability of economic and social development in the long term (European Commission, 2023).

Therefore, several measures are needed, namely:

- *Birth rate and family support policies*. Family policies implemented in European countries include: child allowances; tax deductions for families; paid parental leave; early childcare services; housing support programs.
- *Labor market and active ageing policies*. This concept of active ageing involves maintaining older people in economic and social activities for a longer period of time; increasing life expectancy must be accompanied by increasing the duration of active life in order to maintain the balance between the active and dependent population (Walker, 2002).

In this sense, the measures implemented by other European countries have aimed at: gradually increasing the retirement age; incentives for continuing to work after the standard retirement age; continuing training programs; policies to combat age discrimination. Countries such as Sweden,

Denmark and the Netherlands are considered examples of good practice in promoting the participation of older people in the labor market.

- *Pension reform*. Population ageing is putting significant pressure on public pension systems. In systems based on intergenerational solidarity, the reduction in the number of contributors and the increase in the number of pensioners can lead to major financial imbalances.
- *Reform directions*. Reforms implemented in the Member States include: raising the retirement age; linking pensions to life expectancy; boosting private pensions; changing benefit calculation formulas. Germany, Italy and Sweden have adopted automatic adjustment mechanisms that take into account demographic and economic developments.
- *Migration policies*. Migration is an important tool for mitigating the effects of population ageing, with the European Commission considering it an essential component of the strategy for adapting to demographic change, especially in sectors facing staff shortages.

In order to attract immigrants, several measures are being considered, namely: programmes for highly qualified workers; facilitating the recognition of qualifications; international recruitment schemes; simplifying visa procedures. A relevant example is the European "Blue Card" system, designed to attract specialists from outside the European Union.

We highlight the fact that the economic benefits of migration depend on the effective integration of migrants, which implies: language courses; educational programs; support for access to the labor market; combating discrimination.

- *Regional development policies and combating depopulation*. Demographic changes affect European regions differently. Rural and peripheral areas are often more exposed to depopulation and aging. In this context, the European Union promotes cohesion policies that aim to: develop infrastructure; stimulate local investment; create jobs; improve access to public services.
- *Health and long-term care policies*. The increase in the share of the elderly population determines a growing demand for medical and care services. The main directions of intervention include: promoting healthy aging; preventing chronic diseases; developing home care services; using digital technologies in health. The concept of "healthy ageing", promoted by the World Health Organization, emphasizes maintaining the functional capacity and autonomy of older people for as long as possible.
- *Digitalization and automation in response to demographic changes*, which can contribute to: increasing productivity; reducing dependence on the workforce; supporting health and care services. Countries such as Germany and Sweden are investing significantly in digitalization as part of their strategies for adapting to population aging.

4. Conclusions

The European Union is currently going through one of the most important demographic transformations in its recent history. Declining fertility and increasing life expectancy have generated an accelerated population ageing process, with profound implications for the economy, the labour market and social protection systems.

Demographic change is reshaping labour markets across EU. In economies with ageing populations, work is gradually shifting towards more “age-friendly” jobs that reduce physical strain on the body and help older workers to stay active for longer, with such employment being especially attractive to women. As AI technology has advanced, younger, talent-rich companies have tended to be at the forefront of its adoption, expanding their workforces. While workers in some occupations are set to benefit from higher productivity thanks to AI, others face more pressure to reskill. In ageing economies, migration can help to mitigate labour shortages. In younger regions, supporting high-growth entrepreneurship is vital to creating enough good jobs for labour-market entrants.

As populations age and fertility rates decline, governments will need to respond with reforms that increase immigration, extend working lives, restructure pensions and harness technological innovation to boost productivity. Public support for these measures varies from economy to economy

and is often weak, particularly among older individuals, who increasingly dominate both electorates and leadership positions.

Regarding migration, it contributes to compensating for demographic and economic imbalances, but cannot eliminate the general aging trend. Consequently, Europe's demographic future depends on the adoption of integrated policies that combine measures on birth rates, employment, technological innovation and the integration of migrants. Demographic change is not just a statistical challenge, but a strategic one, which will decisively influence the economic and social development of the European Union in the coming decades. In this sense, family policies can help to support birth rates, active ageing measures and pension reforms can improve the sustainability of social systems, and migration can reduce labour shortages. At the same time, investments in health, digitalisation and regional development are essential for adapting to the new demographic realities.

BIBLIOGRAPHY:

1. Coleman, D., 2006, Immigration and ethnic change in low-fertility countries: A third demographic transition. Population and Development Review, 32(3)
2. Van der Gaag, N., & de Beer, J. (2010). From demographic dividend to demographic burden: The impact of population ageing on economic growth in Europe. Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie, 101(4)
3. Walker, A., 2002, A strategy for active ageing, International Social Security Review, volume 55, issue 1
4. *** European Commission, 2023, The impact of demographic change in Europe: Toolbox for action. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
5. *** European Commission, 2024, Report on the impact of demographic change in Europe, Brussels: European Commission
6. *** European Commission, 2025, Demography of Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union
7. *** European Bank for Reconstruction and Development (EBRD), 2025, Transition Report 2025-26: Brave Old World
8. *** National Institute of Statistics (INS), 2025, Social Trends
9. *** UNDESA, 2024, World Population Prospects 2024, New York Available at: https://population.un.org/wpp.
10. *** Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/demography/bloc-3b.html?lang=en
11. *** World Population Prospects, https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/
12. *** Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/ro
13. *** Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_to_and_from_the_EU#Data_sources
14. *** Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing

ANALYSIS OF INTERDEPENDENCES BETWEEN SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN THE EUROPEAN UNION: A SYSTEMIC PERSPECTIVE ON THE STRUCTURE OF THE 2030 AGENDA

Gabriela Cornelia Piciu
Senior Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania
Alina Georgeta Ailincă
Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania

Abstract: *The Sustainable Development Goals (SDGs), adopted by the United Nations 2030 Agenda, provide a comprehensive global framework for promoting balanced economic, social and environmental development. However, their interdependent nature creates significant challenges in measuring progress consistently, as progress in one area can have contradictory effects in others.*
This article analyses the SDGs as a network system, in which the goals function as interconnected nodes through relationships of synergy and trade-off. Drawing on the literature and a systemic interpretation, the main interdependence structures are highlighted and the methodological challenges of aggregating indicators into a single assessment framework are discussed. The results show that the SDG system cannot be assessed through linear indicators, but requires network approaches and multidimensional aggregation.

Keywords : *Sustainable Development Goals ; network analysis ; interdependencies ; sustainability*

1. Introduction

The Sustainable Development Goals, adopted by the United Nations in 2015, define a global framework for action for the period 2015–2030, aiming to reconcile economic development with environmental protection and social inclusion. The 17 goals and 169 related targets reflect an integrated approach to development, in which progress is no longer defined exclusively by economic indicators, but by a multidimensional vision of well-being.

The complexity of this framework derives from the deep interdependencies between the goals, which make it impossible to analyze them in isolation. Thus, the SDGs must be interpreted as a dynamic network system, in which each goal influences and is influenced by the others. This characteristic generates both synergies and structural conflicts, which significantly complicates the assessment of global progress.

2. Literature Review

The literature consistently highlights the interdependent nature of the SDGs. Studies by Le Blanc (2015) have demonstrated the existence of a dense network of connections between the goals, suggesting that certain SDGs have central roles in propagating systemic effects. Subsequent analyses by ICSU (2017) have reinforced this perspective, highlighting that the interactions between the SDGs are often bidirectional and contextual.

Stiglitz, Sen and Fitoussi (2009) have fundamentally contributed to changing the paradigm of assessing progress, arguing that GDP is insufficient for measuring social well-being. This approach directly influenced the construction of the 2030 Agenda, by introducing the concept of multidimensional well-being.

More recently, research based on network science (Nilsson et al., 2016; Dong et al., 2019) has demonstrated that the SDGs can be modeled as a complex graph, in which nodes represent the goals and edges reflect the interdependencies between them. However, the literature emphasizes that these relationships are not purely statistical, but deeply dependent on the socio-economic and institutional context.

3. Systemic structure and interdependencies of the SDGs

The SDGs form a highly complex system, in which the 17 goals and many associated targets generate a dense network of interactions. These interactions can be positive, when progress in one area supports progress in another, or negative, when trade-offs arise between goals.

Statistical correlation analyses have highlighted the existence of these relationships, but fail to capture their directional nature. For this reason, network science approaches are essential for understanding how influences circulate between goals.

The role of Goal 1 in the SDG network (Poverty)

The goal on poverty eradication occupies a privileged structural position in the architecture of the Sustainable Development Goals, being frequently identified in the specialized literature as a node with high centrality in the global network of interdependencies. This centrality does not derive exclusively from its normative importance, but from its capacity to integrate and amplify the effects of other goals on the social system.

Interpretations based on the 2015 UN report and the International Council for Science (ICSU) analysis show that this goal is strongly determined by factors such as economic stability, income distribution and the efficiency of government institutions. At the same time, poverty reduction generates significant systemic effects on other areas, in particular on food security, public health and the capacity of societies to cope with climate or institutional shocks.

This bidirectional structure gives SDG 1 a character of systemic amplifier, in the sense that its changes propagate in the network with cumulative effects. However, these effects are not mechanical, but strongly mediated by the institutional context and the capacity to implement public policies.

A central element in the analysis of SDG interdependencies is Goal 1, which refers to the eradication of poverty. occupies a central position in the network, especially when Goal 17 on the means of implementation is excluded. In this perspective, poverty appears as an essential node of the network, and progress made in reducing it is closely linked to economic stability, equitable income distribution and the quality of governance. However, the interpretation that poverty reduction automatically influences all other goals requires careful assessment, as the initial analysis does not clearly define the relationships and mechanisms of interaction between the goals.

The ICSU report explicitly highlights that poverty reduction has direct effects on areas such as food security, health, climate change and social well-being. Thus, clear links can be identified between Goal 1 and Goals 2, 3, 13 and 16. However, the reverse influences, that is, how other goals directly contribute to poverty reduction, are more frequently discussed than the effects generated by poverty reduction on the entire system. At the same time, poverty reduction may generate indirect effects on education, economic growth or industrialization, but these links depend to a large extent on the existing social, political and institutional conditions. Thus, the influences are not automatic, but mediated by the context.

The role of Goal 2 (Food Security) in the SDG network

The goal on hunger and food security is located at the intersection of ecological and economic systems, making it one of the most sensitive points of tension in the network. Its relationship with SDG 1 is one of direct interdependence, as poverty reduction influences access to food, and food security contributes to socio-economic stability.

However, the intensification of agricultural production, while contributing to hunger reduction, generates significant pressures on the environment, in particular through water pollution and soil degradation. These effects extend to SDG 14 and SDG 15, demonstrating the existence of negative causal chains between the goals.

In this sense, SDG 2 functions as a structural trade-off node, where optimizing one indicator can produce imbalances in other areas of the system.

The role of Goal 3 (Health) in the SDG network

Population health should be interpreted within the SDG framework as an emergent variable, dependent on the interaction of several structural factors. Poverty reduction and improved food security are direct determinants of health status, but the relationships are not strictly linear, but mediated by health infrastructure, access to health services and environmental quality.

At the same time, SDG 3 exerts feedback influences on the economic system, by increasing productivity and reducing the social costs associated with diseases. This positive feedback reinforces the role of health as a systemic stabilization mechanism.

The role of Goal 4 (Education) in the SDG network

Education functions in the SDG network as a mechanism for propagating systemic capacities, indirectly influencing almost all other goals. Its effects are not immediate, but manifest in the long term through the increase in human capital and the improvement of institutional capacity.

Although the link between education and poverty reduction is conceptually strong, its empirical nature is dependent on the economic context and the capacity of the labor market to absorb skilled labor. In the absence of these conditions, the effects of education may be partially diminished.

The Role of Goal 5 (Gender Equality) in the SDG Network

Gender equality introduces a structural reorganization effect in the SDG system, as it changes the distribution of access to resources and opportunities. By increasing women's participation in education and the economy, positive effects are generated on poverty reduction and economic growth.

However, these effects are conditioned by social norms and institutional structure, which makes SDG 5 a goal significantly influenced by the cultural context.

The Role of Goal 6 (Water) in the SDG Network

Access to clean water and sanitation functions as a fundamental infrastructure of the entire SDG system. The lack of these resources has immediate effects on health and economic productivity, while investments in water infrastructure generate multiple systemic benefits.

However, the development of water infrastructure can conflict with environmental objectives, especially in situations where the use of natural resources is not sustainable**.**

The role of Goal 7 (Energy) in the SDG network

Energy is one of the most important factors in intensifying the SDG system, as it conditions the functioning of the economy, education, health and infrastructure. However, the transition to sustainable energy sources introduces structural tensions between accessibility, cost and environmental impact. Thus, SDG 7 is located in a critical area of the network, where energy policy decisions have spillover effects on the entire structure.

The role of Goal 8 (Economic Growth) in the SDG network

The goal on economic growth introduces a structural paradox within the SDG framework, because, although it is essential for reducing poverty and raising living standards, it can simultaneously generate pressures on the environment and natural resources. This tension reflects a partial incompatibility between the logic of economic expansion and the logic of ecological sustainability, which makes SDG 8 a critical node in the analysis of the network.

The role of Goal 9 (Infrastructure, Industry and Innovation) in the SDG network

SDG 9 functions as a structural engine of development, facilitating the connections between economy, technology and society. Investments in infrastructure and innovation generate positive effects on productivity and access to essential services.

However, industrialization can amplify pressures on the environment, especially in the absence of effective regulatory mechanisms, which introduces a dimension of systemic risk.

The role of Goal 10 (Reduced Inequalities) in the SDG network

The goal on reducing inequalities should be understood as an internal regulation mechanism of the global socio-economic system, with the role of modulating the distribution of benefits generated by economic growth and institutional development. Within the SDG network, inequality functions as an imbalance variable that can amplify or reduce the positive effects of other goals.

The relationship between SDG 10 and SDG 1 is one of structural interdependence, because poverty reduction cannot be stable in the absence of effective redistribution mechanisms. At the same time, economic growth can simultaneously generate both poverty reduction and increasing inequalities, which introduces an internal tension into the logic of the system. Thus, SDG 10 functions as a stabilizing or destabilizing mechanism in the network, depending on how redistribution policies are implemented.

The role of Goal 11 (Sustainable Cities and Communities) in the SDG network

The goal on sustainable cities and communities represents a space for condensing all tensions in the SDG network, since urbanization simultaneously concentrates economic, social and ecological processes. Cities thus become high-intensity nodes in the network, where the effects of other SDGs are amplified.

Urbanization can contribute to poverty reduction and increased economic efficiency, but it simultaneously generates pressures on the environment, infrastructure and natural resources. In particular, the relationship between SDG 11 and marine and terrestrial ecosystems highlights the fact that urban expansion has direct effects on SDG 14 and SDG 15.

Therefore, SDG 11 should be interpreted as a node of simultaneous integration and conflict, where optimizing one set of indicators can generate imbalances elsewhere in the network.

The role of Goal 12 (Responsible Consumption and Production) in the SDG network

SDG 12 introduces a fundamental dimension to the SDG network related to the material and energy flows of the global system. Consumption and production patterns directly determine the level of pressure exerted on natural resources and ecosystems.

In this perspective, SDG 12 has strong links with SDGs 13, 14 and 15, as unsustainable consumption generates cumulative effects on climate change and environmental degradation. At the same time, changing these patterns may come into tension with the economic goals, in particular SDG 8 and SDG 9, where economic growth and industrialization may be affected by the transition to sustainability. SDG 12 functions as a pressure control node in the network, with the capacity to adjust the intensity of human impact on the environment.

The role of Goal 13 (Climate Action) in the SDG network

The climate action goal is one of the most important cross-cutting variables in the SDG system, as climate change directly or indirectly impacts all other goals. In network terms, SDG 13 can be interpreted as a global mediator, amplifying or reducing the effects of other interactions.

The links between SDG 13 and SDG 14 and SDG 15 are direct and critical, as marine and terrestrial systems are highly sensitive to climate change. At the same time, climate policies can generate short-term economic costs, which introduce tensions with SDG 8 and SDG 9. Thus, SDG 13 is a global regulatory node, where the balance between immediate costs and long-term benefits becomes central.

The role of Goal 14 (Aquatic Life) in the SDG network

The analysis of Goal 14 confirms its position as an area of systemic vulnerability in the SDG network. Marine ecosystems are simultaneously affected by agriculture, urbanization, industry and climate change, placing them in a space of convergence of external pressures.

The interactions with SDG 2 are particularly relevant, as it leads to the intensification of marine agriculture, while ecosystem protection measures can restrict access to fisheries resources, generating socio-economic tensions. Similarly, the relationship with SDG 11 highlights the conflict

between urban development and marine conservation. Therefore, SDG 14 functions as a sensitive indicator of network imbalances generated by other areas of development.

The role of Goal 15 (Life on Land) in the SDG network

The goal on terrestrial ecosystems reflects a similar dynamic to that of the marine environment, but with a specific intensity related to land use, deforestation and agricultural or industrial expansion. SDG 15 is strongly influenced by SDG 2, SDG 8 and SDG 9, which places it in a position of receiver of economic pressures.

At the same time, the degradation of terrestrial ecosystems generates feedback effects on food security, climate change and socio-economic stability, which reinforces its character as a critical node in the network.

The role of Goal 16 (Peace, justice and strong institutions) in the SDG network

SDG 16 introduces the institutional and normative dimension into the network, which functions as a stabilizing mechanism for the entire SDG system. Effective institutions reduce uncertainty, facilitate policy implementation and improve the capacity for coordination between goals.

In the absence of stable institutions, the positive effects of other SDGs can be diminished or even nullified. Thus, SDG 16 acts as a structural control node of the network, indirectly influencing all other goals.

The Role of Goal 17 (Partnerships for the Goals)

Goal 17 represents the connectivity infrastructure of the entire SDG network, facilitating the transfer of resources, technology and knowledge. It does not operate as a goal with direct effects on social or environmental indicators, but as a mechanism to support the interactions between all other goals.

By strengthening international cooperation, SDG 17 reduces the fragmentation of the global network and increases the capacity to implement the 2030 Agenda.

4. The Interdependencies of the Sustainable Development Goals as a Network System

The Sustainable Development Goals (SDGs) must be understood as an integrated network system, in which each goal represents a node interconnected with the others through a series of relationships of influence, synergies and trade-offs. In this perspective, the SDGs do not function as independent entities, but as elements of a dynamic system, in which progress or regress in one area is directly or indirectly propagated to other areas. The general figure of the SDG interdependencies highlights this network structure, in which the intensity of the links differs depending on the nature of the economic, social and environmental relations.

Within this network, SDG 1 on poverty eradication occupies a central structural position, being closely connected with SDG 3, SDG 8, SDG 10 and SDG 16, as illustrated in the figure dedicated to its interdependencies. Poverty functions as a fundamental determinant of access to education, health and economic opportunities, while its reduction generates spillover effects on social and institutional stability. At the same time, this relationship is bidirectional, as economic growth, inequality or the quality of governance directly influence the dynamics of poverty, which confirms its role as an amplifier node in the network.

SDG 2 on food security and sustainable agriculture is directly connected to SDG 1, SDG 3, SDG 8, SDG 14 and SDG 15, reflecting its position at the interface between economic and ecological systems. The figure for this goal highlights that poverty reduction contributes to improving access to food, while food security supports social and economic stability. At the same time, the intensification of agricultural production can generate significant pressures on marine and terrestrial ecosystems, which introduces trade-offs between development and environmental protection.

SDG 3, on health and well-being, functions as an emergent outcome of the interactions between poverty, food security and basic infrastructure. Its relationships with SDG 1 and SDG 2 highlight the

direct dependence on material living conditions, while its connection with SDG 6 highlights the role of access to clean water and sanitation in determining health status. At the same time, its connection with SDG 8 shows that population health influences economic productivity, reinforcing its character as a positive feedback mechanism within the system. The figure corresponding to SDG 3 illustrates its multiple interdependencies and its position as an intermediate node in the network**.**

SDG 4 on quality education has a structural role in building systemic capacities, being particularly linked to SDG 1, SDG 3, SDG 8 and SDG 10. Education influences poverty reduction by increasing human capital and labour market integration opportunities, but its effects depend on the economy's capacity to absorb skilled labour. The relationship with SDG 8 highlights the role of education in supporting economic growth, while the link with SDG 10 highlights its potential to reduce inequalities. The figure associated with SDG 4 highlights this strategic positioning in the network.

SDG 5 on gender equality introduces a structural reorganization dimension within the SDG system, being linked to SDG 1, SDG 4, SDG 8, SDG 10 and SDG 16. This interdependence reflects the fact that reducing gender inequalities influences access to education, economic participation and the quality of institutions. At the same time, progress in the field of gender equality is conditioned by the existence of effective institutions and the overall level of economic development, which highlights its bidirectional nature in the network. The figure dedicated to SDG 5 captures these complex links.

SDG 6 on clean water and sanitation functions as a fundamental infrastructure of the entire SDG system, being linked to SDG 1, SDG 2, SDG 3, SDG 8 and SDG 15. Access to safe water has direct effects on health and economic productivity, while its lack amplifies social and economic vulnerability. At the same time, water resource management can generate pressure on terrestrial ecosystems, which introduces trade-offs with environmental objectives. The figure for SDG 6 highlights its role as a critical infrastructure node. SDG 7 on clean and affordable energy is an essential element of the functioning of the SDG system, being linked to SDG 1, SDG 3, SDG 4, SDG 6, SDG 8 and SDG 9. Energy conditions the functioning of the economy, health and education systems, as well as basic infrastructure. However, the energy transition generates tensions between the objectives of economic growth and environmental sustainability. The figure corresponding to SDG 7 highlights its strategic position in the network.

SDG 8 on economic growth and decent work occupies a central position in the SDG structure, being linked to SDG 1, SDG 3, SDG 4, SDG 5, SDG 7, SDG 9, SDG 12, SDG 13 and SDG 15. Although economic growth is essential for poverty reduction, it can simultaneously generate pressures on the environment, which introduces a dual nature of its network relationships. The figure associated with SDG 8 highlights this fragile balance between development and sustainability.

SDG 9 on infrastructure, industrialization and innovation functions as a structural engine of development, being linked to SDG 3, SDG 4, SDG 7, SDG 8 and SDG 11. Investments in infrastructure and innovation generate spillover effects of over-productivity and access to services, but can amplify pressures on the environment in the absence of adequate regulations. Figure SDG 9 highlights this role as a catalyst for economic transformation.

SDG 10 on reducing inequalities plays a role as an internal regulation mechanism of the system, being connected to SDG 1, SDG 3, SDG 4, SDG 5, SDG 8, SDG 11 and SDG 16. Its relationship with SDG 1 has already been discussed in the section dedicated to poverty as the central node of the network, but overall SDG 10 functions as a factor of stabilization or destabilization of social balance, depending on the efficiency of redistribution policies. The figure related to SDG 10 illustrates these structural connections.

SDG 11 on sustainable cities and communities represents a space for concentrating the interdependencies of the SDG system, being connected to SDG 8, SDG 9, SDG 10, SDG 12, SDG 13, SDG 14 and SDG 15. Urbanization amplifies both the positive effects of economic development and the pressures on the environment, which transforms cities into high-intensity nodes in the network. Figure SDG 11 highlights this dual nature of integration and conflict.

SDG 12 on responsible consumption and production introduces a fundamental dimension of material flows in the system, being connected to SDG 8, SDG 9, SDG 11, SDG 13, SDG 14 and SDG 15. Consumption patterns directly influence pressures on ecosystems and climate change, which

transforms this goal into a mechanism for controlling systemic impact. Figure SDG 12 highlights this position of structural adjustment.

SDG 13 on climate action functions as a cross-cutting variable throughout the network, being connected to SDG 7, SDG 8, SDG 11, SDG 12, SDG 14 and SDG 15. Its relationships with marine and terrestrial ecosystems have already been analyzed in the section dedicated to the environment, where its role as a global mediating factor was highlighted. Figure SDG 13 captures this function as a climate regulator of the system.

SDG 14 on aquatic life represents an area of systemic vulnerability, being influenced by SDG 2, SDG 11, SDG 12 and SDG 13. Its relationships with agriculture and urbanization have been discussed previously, highlighting the cumulative pressures on marine ecosystems. Figure SDG 14 illustrates this high sensitivity to imbalances in the network.

SDG 15 on terrestrial life has a similar position to SDG 14, being influenced by SDG 2, SDG 8, SDG 9, SDG 12 and SDG 13. The degradation of terrestrial ecosystems generates feedback effects on food security and climate stability, which turns it into a critical node in the network. Figure SDG 15 highlights these interdependencies.

SDG 16 on peace, justice and strong institutions introduces the institutional dimension of the system, being linked to SDG 1, SDG 5, SDG 10 and SDG 11. Its role in stabilizing the network has already been highlighted in the analysis of SDG 1 and SDG 5, where it was shown that institutional efficiency conditions the effects of other development policies. Figure SDG 16 captures this structural control function.

SDG 17 on partnerships for achieving the goals represents the connectivity infrastructure of the entire system, facilitating the transfer of resources, technology and knowledge between all other goals. This goal does not generate direct measurable effects on social or environmental indicators, but acts as a mechanism for global cohesion. Figure SDG 17 illustrates its role in supporting the entire network.

Overall, the analysis of interdependencies between the SDGs highlights the fact that the system is characterized by both synergies and structural conflicts. This dual nature makes the 2030 Agenda function as a semi-coherent framework, in which results depend on how the relationships between the goals are managed. Interpreting these interactions requires a network approach, capable of capturing both the intensity and direction of influences, overcoming the limitations of analyses based solely on statistical correlations.

5. Research methodology

The study aims to analyze the role and interdependencies between the Sustainable Development Goals (SDGs) through a network approach. The choice of this methodology is justified by the complex and systemic nature of sustainable development. Within the 2030 Agenda, the 17 Sustainable Development Goals do not represent independent entities, but components of an integrated system in which progress achieved in a certain area can generate direct or indirect effects on the other goals.

The specialized literature emphasizes that sustainable development must be analyzed as a system of relationships and interactions, because public policies implemented to achieve a goal can produce both synergy effects and compromise effects on other goals. In this context, the use of a network analysis allows investigating the relational structure between the SDGs and identifying the goals that exert the greatest influence within the system.

The network approach offers the opportunity to go beyond the individual assessment of goals and analyze how they interact within a complex system of relationships. Thus, the research focuses not only on the performance of each individual objective, but also on the connections between the economic, social, environmental and institutional dimensions of sustainable development.

The proposed methodology is based on building a network of interdependencies between the 17 SDGs. Within this network, each objective is represented by a node, and the relationships between the objectives are represented by edges. The intensity of the relationships is determined by calculating the correlation coefficients between the indicators selected for each objective. Thus, the connections

between the nodes reflect the degree of statistical association between the performances corresponding to the different sustainable development objectives.

Starting from this conceptual foundation, the empirical analysis aims to build a network of the SDGs based on the statistical data available for the Member States of the European Union, in order to identify the main ones.

Selection of indicators

The analysis carried out in this study was based on a data set taken from the Eurostat database for the Member States of the European Union (EU27). For each of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs), a representative indicator was selected, in order to capture the economic, social, environmental and institutional dimensions of sustainable development in a comparable framework.

The data were processed and integrated using the Python programming language, and subsequently organized in a unitary database used for statistical analysis and the construction of the network of interdependencies between the SDGs.

From a methodological point of view, it should be noted that for certain SDGs, namely water quality, marine ecosystems and biodiversity, single indicators completely comparable across all Member States were not available in the Eurostat database. For this reason, missing values (NA) were introduced in the final structure of the data set for these variables.

This approach does not affect the construction of the analysis network, as the correlation and graphical representation methodology allows for the inclusion of incomplete variables, while preserving the complete structure of the 17 SDGs. In other words, even if certain variables have missing data, the analysis remains structurally coherent, and the resulting network reflects the interdependencies between all 17 goals, according to the conceptual framework of the 2030 Agenda.

The analysis uses relevant statistical indicators associated with the 17 Sustainable Development Goals, taken from the Eurostat database for the Member States of the European Union (Table 1). For each goal, a relevant indicator was selected, capable of capturing the main dimensions of performance associated with the 2030 Agenda.

Table 1: Statistical indicators of the societal relevance of the 17 SDGs

SDG	**Indicators**
SDG 1 No Poverty	Poverty rate
SDG 2 Zero Hunger	Agriculture indicator
SDG 3 GoodHealthandWell-being	Healthylifeyears
SDG 4Quality Education	Tertiaryeducation
SDG 5 GenderEquality	Genderemploymentgap
SDG 6 Clean WaterandSanitation	Water quality
SDG 7 Affordableand Clean Energy	Renewableenergy
SDG 8 Decent Workand Economic Growth	GDP per capita
SDG 9 Industry, InnovationandInfrastructure	R&D expenditure
SDG 10 ReducedInequalities	Incomeinequality
SDG 11 SustainableCitiesandCommunities	Housingovercrowding
SDG 12 ResponsibleConsumptionandProduction	Circular material use
SDG 13 Climate Action	GHG emissions
SDG 14 Life Below Water	Marine ecosystem
SDG 15 – Life on Land	Biodiversity
SDG 16 – Peace, JusticeandStrongInstitutions	Governance
SDG 17 – Partnerships for theGoals	International cooperation

Source: data processed by the authors

The choice of a single indicator for each objective aims to simplify the model and ensure comparability between the countries analyzed. The selected indicators cover the economic, social,

institutional and environmental dimensions of sustainable development, providing a synthetic picture of the performance of each objective.

Construction of the correlation matrix

Data processing and integration were carried out using the Python programming language. After the database was established, the indicators selected for the 17 Sustainable Development Goals were organized in a structure that allows comparative analysis at the level of the European Union member states.

Starting from the data set built on the basis of the indicators selected for each Sustainable Development Goal, a data matrix was created in which each variable reflects the performance associated with a particular SDG. To analyze the relationships between these dimensions, the Pearson correlation matrix was calculated between all the indicators included in the study.

The Pearson correlation coefficient measures the intensity and direction of the linear relationship between two variables and can take values between -1 and +1. Values close to +1 indicate a strong positive association, which suggests that the variables tend to evolve in the same direction. Values close to -1 reflect a strong negative association, indicating developments in the opposite direction, while values close to 0 suggest the absence of a significant linear relationship. In the context of this study, correlation coefficients allow the identification of complementarity relationships or potential trade-offs between the different dimensions of sustainable development.

The results of the calculation are summarized in the Pearson correlation matrix presented in Table 2. This provides an overview of the statistical relationships between the 17 Sustainable Development Goals and constitutes the basis for building the network of interdependencies used in the subsequent stages of the analysis.

Table 2: Person correlation matrix between the 17 Sustainble Development Goals

	Poverty rate	Agriculture indicat	Healthy life years	Tertiary educatio	Gender employment	Water quality	Renewable energy	GDP per capita	R&D expenditure	Income inequal	Housing overcrowd	Circular material u	GHG emissions	Marine ecosystem	Biodiversity	Governance	International cooperati
Poverty rate	1.0	0.98	-0.72	0.37	-0.42	nan	0.12	nan	-0.71	0.98	0.81	-0.82	-0.59	nan	nan	-0.56	-0.77
Agriculture indicator	0.98	1.0	-0.64	0.45	-1.0	nan	-0.11	nan	-0.99	0.99	0.99	-0.97	-0.98	nan	nan	-0.96	-0.77
Healthy life years	-0.72	-0.64	1.0	-0.85	-0.13	nan	-0.7	nan	0.07	-0.57	-0.81	0.35	0.04	nan	nan	-0.12	0.54
Tertiary education	0.37	0.45	-0.85	1.0	0.64	nan	0.6	nan	0.4	0.16	0.77	0.17	0.48	nan	nan	0.57	-0.01
Gender employment gap	-0.42	-1.0	-0.13	0.64	1.0	nan	0.22	nan	0.9	-0.59	0.19	0.86	0.98	nan	nan	0.94	0.75
Water quality	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan
Renewable energy	0.12	-0.11	-0.7	0.6	0.22	nan	1.0	nan	0.34	-0.02	0.17	-0.0	0.14	nan	nan	0.44	-0.37
GDP per capita	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan
R&D expenditure	-0.71	-0.99	0.07	0.4	0.9	nan	0.34	nan	1.0	-0.84	-0.21	0.94	0.95	nan	nan	0.98	0.75
Income inequality	0.98	0.99	-0.57	0.16	-0.59	nan	-0.02	nan	-0.84	1.0	0.68	-0.91	-0.73	nan	nan	-0.72	-0.8
Housing overcrowding	0.81	0.99	-0.81	0.77	0.19	nan	0.17	nan	-0.21	0.68	1.0	-0.32	0.0	nan	nan	-0.03	-0.3
Circular material use	-0.82	-0.97	0.35	0.17	0.86	nan	-0.0	nan	0.94	-0.91	-0.32	1.0	0.94	nan	nan	0.88	0.93
GHG emissions	-0.59	-0.98	0.04	0.48	0.98	nan	0.14	nan	0.95	-0.73	0.0	0.94	1.0	nan	nan	0.95	0.84
Marine ecosystem	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan
Biodiversity	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan	nan
Governance	-0.56	-0.96	-0.12	0.57	0.94	nan	0.44	nan	0.98	-0.72	-0.03	0.88	0.95	nan	nan	1.0	0.66
International cooperation	-0.77	-0.77	0.54	-0.01	0.75	nan	-0.37	nan	0.75	-0.8	-0.3	0.93	0.84	nan	nan	0.66	1.0

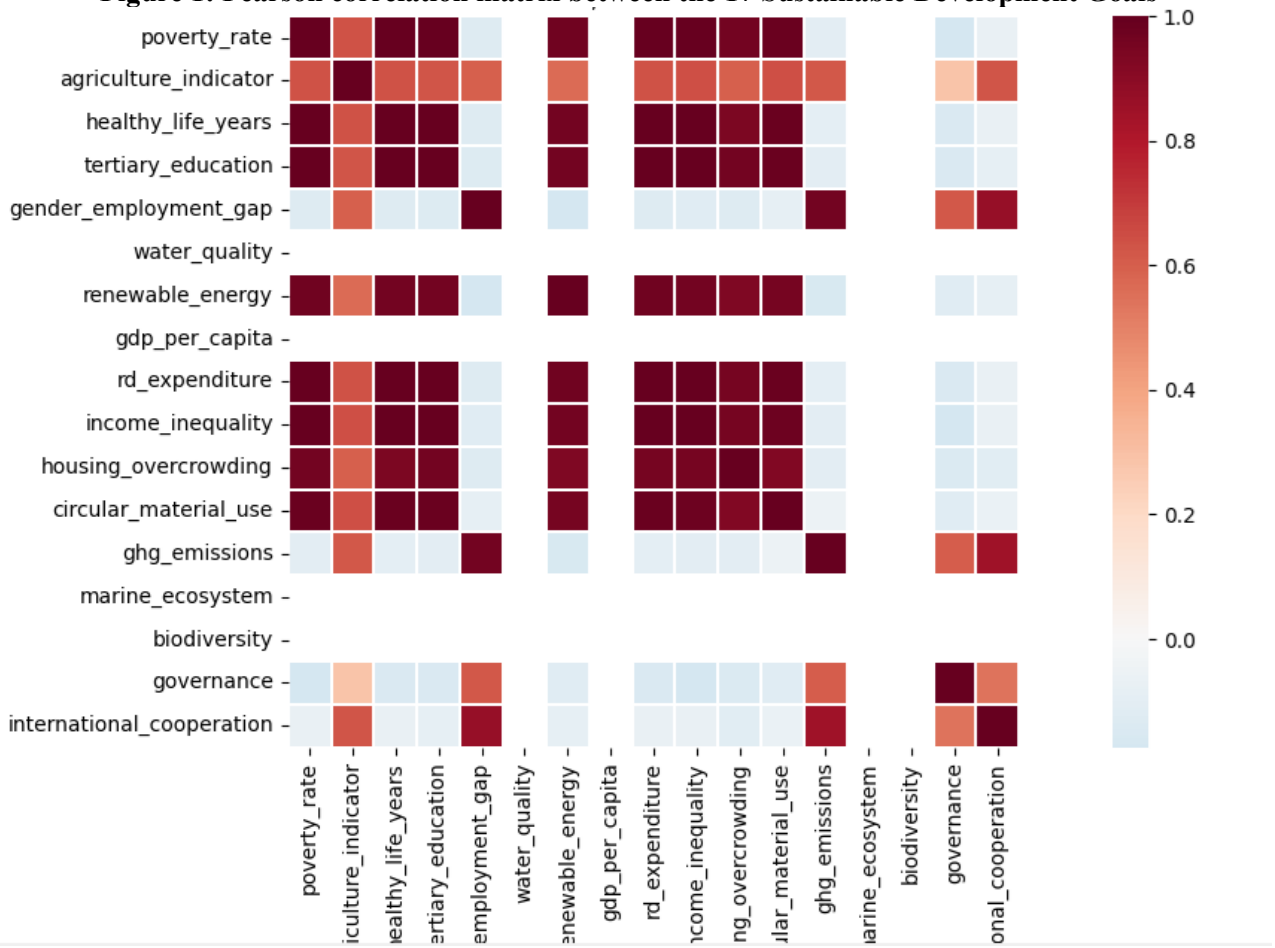
** nan - missing values*
Source: data processed by the authors

The matrix analysis highlights the existence of both positive and negative relationships between the goals, suggesting that sustainable development is characterized by multiple interdependencies between economic, social, institutional and environmental dimensions. It is observed that certain goals show strong associations, indicating the possibility of synergistic effects, while other relationships suggest the existence of potential trade-offs between different components of sustainable development.

Therefore, the correlation matrix is not only a descriptive tool, but also the foundation of the network analysis carried out in the study, providing the necessary information to identify the connections between the goals and to assess the structure of the SDG system as a whole.

Figure 1 presents the visual representation of the Pearson correlation matrix between the 17 SDGs, highlighting the distribution of positive and negative relationships at the level of the analyzed system. The intensity of the colors indicates the magnitude of the correlation coefficients, allowing the rapid identification of groups of goals that show similar evolution patterns.

Figure 1: Pearson correlation matrix between the 17 Sustainable Development Goals



Source: data processed by the authors

This visual coding allows for the rapid identification of significant interdependencies within the system, highlighting those goals that have stronger links and potential for synergy or conflict with other dimensions of sustainable development. In this way, the network reflects not only the existence of statistical relationships, but also their intensity, facilitating the structural interpretation of the interconnections between the SDGs.

The analysis suggests the existence of similarly evolving groupings of goals, reflecting interactions between the economic, social and environmental dimensions of sustainable development. Overall, the network confirms that the SDGs do not operate independently, but form a complex system of mutual relationships and influences.

Centrality analysis and identification of SDGs occupying central positions in the network

To assess the structural importance of each objective, centrality measures were calculated (Table 3). These allow the identification of SDGs occupying central positions in the network and presenting the highest number of connections with other objectives.

To assess the structural importance of each objective within the network, centrality measures were used, in particular degree centrality. This indicator quantifies the number of direct connections

that each SDG has with other objectives in the network, providing a measure of the degree of integration into the system.

Table 3: Degree centrality of SDG associated indicators

ODD (indicators)	Centrality (degree)
Poverty_rate	0.9167
Agriculture	0.9167
CO2_emissions	0.8333
Housing_overcrowding	0.8333
Gender_gap	0.8333
International_cooperation	0.8333
Governance	0.8333
Tertiary_education	0.75
GDP_per_capita	0.75
R&D	0.75
Healthy_life_years	0.6667
Income_inequality	0.5
Renewable_energy	0.4167

Source: data processed by the authors

Table 3 highlights an uneven distribution of centrality in the SDG network, indicating that some goals are more integrated into the overall structure of the system than others. It is observed that the indicators corresponding to poverty and agriculture register the highest centrality (0.9167), suggesting that they occupy dominant structural positions and are strongly connected to most other dimensions of sustainable development.

A high level of centrality is also recorded for CO_2 emissions, housing overcrowding, gender disparities, international cooperation and governance (0.8333), indicating that these goals function as important intermediate nodes in the network, facilitating links between economic, social and environmental dimensions. They can be interpreted as "bridging" elements, having a cross-cutting impact on several areas of sustainability.

At the medium level, tertiary education, GDP per capita and R&D investment (0.75) are found, which reflects a significant integration in the network, but with a slightly lower influence compared to the central core of the system.

Indicators such as healthy life years (0.6667) and income inequality (0.5) show moderate connectivity, suggesting that these dimensions are relevant, but less structuring in the overall architecture of the network.

In contrast, renewable energy records the lowest centrality (0.4167), which indicates a more peripheral position within the analyzed network, with a more limited number of direct connections with the other objectives.

Overall, the results confirm the existence of a hierarchical structure in the SDG network, in which a few objectives have dominant strategic roles, while others contribute to a lesser extent to the cohesion of the system.

A high level of centrality indicates that an objective is strongly integrated into the system and can simultaneously influence several dimensions of sustainable development. Therefore, central objectives can be considered strategic nodes of the network, since changes in their performance are associated with effects on a large number of other objectives.

In contrast, objectives with low centrality values occupy peripheral positions in the network, being characterized by a smaller number of interdependencies and a more limited influence on the overall structure of the system (Figure 4).

Figure 4: Graphical representation of degree centrality in the SDG network

Source: data processed by the authors

6. Concluzii

The analysis carried out in this article had as its main objective to highlight the interdependencies between the Sustainable Development Goals through a network approach, based on statistical correlations between representative indicators for each SDG. Unlike traditional methods, which synthesize performance through composite indices or compare countries through rankings, this approach aimed to identify the internal relational structure of the sustainable development system.

The results obtained confirm that the SDGs do not function as isolated objectives, but as a strongly interdependent system. The correlation matrix and the network derived from it highlight the existence of significant links between several dimensions of development, suggesting that the evolution of one objective is frequently associated with the evolution of other objectives. This finding is consistent with the conceptual approach of the 2030 Agenda, which treats sustainable development as an integrated framework of policies and objectives. Thus, according to the results, we observe that a central role in explaining the internal interconnections at the level of the SDGs plays the health-education-economic development trilemma. Therefore, these are the three strongest indicators in the analyzed system card, which center the actions of all SDG indicators.

The network analysis also highlighted an uneven structure of interdependencies. Certain SDGs occupy central positions in the network, being connected to a large number of other objectives, which indicates an important structural role within the system. These objectives can be interpreted as points of influence or "key nodes", because changes in their performance have the potential to generate effects on several dimensions of sustainable development.

At the same time, SDGs with a lower degree of connectivity were also identified, which appear in peripheral positions of the network. These reflect more specific dimensions or less correlated with the rest of the system, having a more limited indirect influence on the overall structure.

The overall structure of the network also suggests the existence of natural groupings of objectives that tend to evolve together, indicating possible subsystems of sustainable development, especially in

the economic, social and environmental dimensions. These groupings are not methodologically imposed, but emerge naturally from the data, which strengthens the validity of the approach used.

In conclusion, network analysis offers a complementary perspective to classical methods of evaluating sustainable development, allowing the transition from an approach based on individual performance to a systemic one, focused on interdependencies. The results highlight the fact that sustainable development policies cannot be effectively evaluated in isolation, since each objective is integrated into a complex structure of causal and correlational relationships.

Therefore, this approach contributes to a deeper understanding of the architecture of sustainable development and provides a useful analytical framework for identifying strategic points of intervention within public policies.

BIBLIOGRAPHY:

1. Le Blanc, D. (2015). *Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets*. UN DESA Working Paper, https://doi.org/10.1002/sd.1582.
2. Nilsson, M., Griggs, D., &Visbeck, M. (2016). *Policy: Map the interactions between Sustainable Development Goals*. Nature, 534, 320–322, https://doi.org/10.1038/534320a.
3. Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. Columbia University Press, https://doi.org/10.7312/sach17314.
4. Sachs, J. D., et al. (2021). *Sustainable Development Report 2021*. Cambridge University Press, https://doi.org/10.1017/9781009106559.
5. United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
6. ICSU (2017). *A Guideto SDG Interactions: From Science to Implementation*. International Council for Science.
7. Stiglitz, J. E., Sen, A., &Fitoussi, J.-P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*.
8. Costanza, R., et al. (2014). *Time toleave GDP behind*. Nature, https://doi.org/10.1038/505283a.
9. Pradhan, P., et al. (2017). *A systematic study of Sustainable Development Goal (SDG) interactions*. Earth's Future, https://doi.org/10.1002/2017EF000632.
10. Kroll, C., et al. (2019). *Sustainable Development Goals: Are therichcountriesready?*. World Development.
11. Allen, C., et al. (2018). *A good life for all within planetary boundaries*. Nature Sustainability.
12. Rockström, J., et al. (2009). *Planetaryboundaries*. Ecologyand Society, https://doi.org/10.5751/ES-03180-140232.
13. Steffen, W., et al. (2015). *Planetary boundaries: Guiding human development*. Science, https://doi.org/10.1126/science.1259855.
14. Barbier, E. (2016). *Poverty, development, andenvironment*. Environment and Development Economics.
15. UNDP (2020). *Human Development Report 2020*.
16. OECD (2021). *Measuring Distance to the SDG Targets*.
17. European Commission (2022). *Sustainable Development in the European Union*.
18. FusoNerini, F., et al. (2018). *Mappingsynergiesand trade-offs between energy and SDGs*. Nature Energy, https://doi.org/10.1038/s41560-017-0036-5.
19. Vinuesa, R., et al. (2020). *The role of AI in achievingtheSDGs*. Nature Communications.
20. Lusseau, D., & Mancini, F. (2019). *Income-basedvariation in SDG interactions*. Global Sustainability.
21. Hák, T., Janoušková, S., &Moldan, B. (2016). *Sustainable Development Goals: A need for relevant indicators*. Ecological Indicators, https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2015.08.003.
22. Diaz-Sarachaga, J. M., et al. (2018). *SDG indicator frameworks*. Sustainability.

23. Moyer, J. D., &Bohl, D. K. (2019). *Alternative pathway stohuman development*. Futures, https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.10.007
24. Whitfield, S., et al. (2020). *SDG synergiesand trade-offs*. SustainabilityScience.
25. Zhang, J., et al. (2021). *Network analysis of SDG interactions*. Journal of Cleaner Production.

MACROECONOMIC DEVELOPMENTS AND THEIR IMPACT ON THE FINANCING OF FIRMS - ROMANIA IN THE REGIONAL CONTEXT

Georgiana Chițiga
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania
Silvia Elena Isachi
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania

Abstract: *The paper takes as its starting point the main macroeconomic developments that influenced the financial environment of firms in Romania during the period 2019–2025, by comparing it with the average of Central and Eastern European economies - Poland, Hungary and the Czech Republic. The analysis considers the dynamics of four key indicators: the inflation rate, the monetary policy rate, real GDP growth and the exchange rate, highlighting how they affected the financing conditions and debt decisions of firms. Four distinct stages were identified: the pre-pandemic reference period, the economic shock generated by the COVID-19 pandemic, the inflationary crisis and the subsequent monetary adjustment. The results indicate a relative resilience of the Romanian economy during the pandemic, but also significant pressures on firms in the phase of increasing financing costs. Compared to Central and Eastern European countries, Romania has experienced a more stable exchange rate evolution and a moderate level of inflationary shock, but the slower reduction in interest rates has maintained restrictive lending conditions. The study highlights the fact that the macroeconomic environment influenced firms differently, depending on the level of indebtedness and currency exposure.*

Keywords*: macroeconomic shocks; macroeconomic indicators; firms' indebtedness; inflation; monetary policy*

Evoluțiile macroeconomice din ultimii ani au modificat semnificativ mediul în care firmele își desfășoară activitatea și iau decizii privind finanțarea și nivelul de îndatorare. Perioada 2019–2025 a fost caracterizată de succesiunea unor șocuri economice majore, precum pandemia COVID-19, creșterea accentuată a inflației, tensiunile geopolitice și schimbarea rapidă a condițiilor monetare. Aceste transformări au determinat ajustări importante ale politicilor economice și au influențat comportamentul financiar al firmelor.

Analiza indicatorilor macroeconomici reprezintă un instrument important pentru înțelegerea presiunilor exercitate asupra sectorului privat și care au avut un rol esențial în determinarea costurilor de finanțare, a capacității de rambursare și a strategiilor de creditare ale firmelor.

Lucrarea urmărește analiza comparativă a evoluțiilor macroeconomice din România și principalele economii din Europa Centrală și de Est - Polonia, Ungaria și Cehia - evidențiind diferențele de reacție la șocurile externe și modul în care acestea s-au transmis către mediul economic intern.

Contextul în care firmele și-au ajustat deciziile privind îndatorarea este reflectat de evoluția a patru indicatori macroeconomici esențiali pe parcursul celor patru faze analizate: rata anuală a inflației, rata de politică monetară, dinamica PIB-ului real și cursul de schimb.

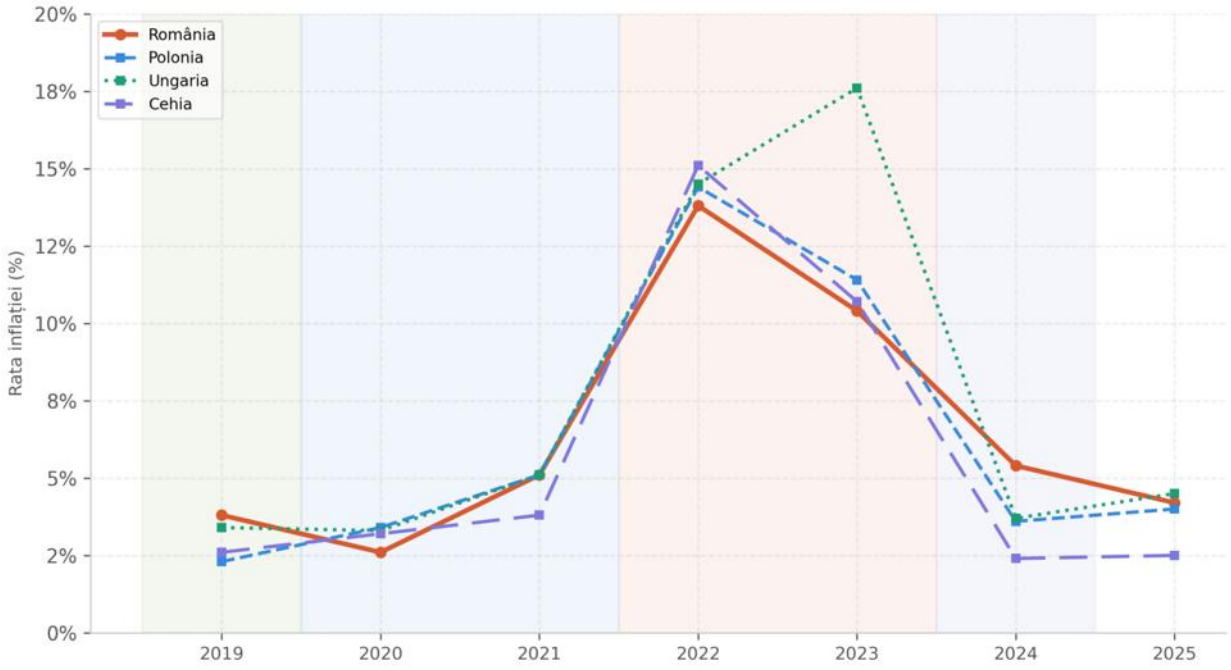
Rata anuală a inflației

Rata anuală a inflației a urmat o traiectorie comună la nivel regional, dar cu intensități diferite. În faza de referință (2019 – feb. 2020), inflația se situa în intervalul 3-4% în România, peste ținta BNR, similar cu media CEE. Faza pandemică (2020-2021) a adus o scădere temporară (sub 2% în unele trimestre), pe fondul reducerii cererii și al prețurilor reduse la energie. Cea mai accentuată creștere s-a înregistrat în faza a treia (2022-2023): România a atins aproximativ 15%, Ungaria și Polonia peste 17%, iar Cehia aproximativ 15%. În faza a patra (2024-2025), inflația a scăzut treptat, dar a rămas mai ridicată în România (5-7%), comparativ cu media CEE (3-5%).

Ungaria și Polonia au înregistrat vârfuri inflaționiste mai ridicate decât România în perioada 2022-2023, dar au consemnat o scădere mai rapidă în etapa ulterioară, ca urmare a unor politici monetare mai restrictive. Republica Cehă a înregistrat o dinamică inflaționistă mai moderată.

Impact asupra deciziilor de îndatorare ale firmelor: Inflația ridicată diminuează valoarea reală a datoriei, generând un avantaj pentru debitorii cu active reale, dar în același timp majorează costurile operaționale și reduce capacitatea de rambursare pentru firmele cu venituri nominale rigide. În cazul României, efectul de reducere a datoriei reale a fost mai limitat comparativ cu Ungaria sau Polonia, ca urmare a unui nivel relativ mai redus al inflației.

Figura 1: Rata inflației anuale în România, Polonia, Ungaria, Cehia, 2019-2025



Sursa: prelucrare date după rapoartele Eurostat, BNR, NBP, MNB, CNB; valorile aferente ultimilor ani reprezintă estimări/proiecții preliminare

Figura 1 ilustrează sincronizarea regională a evoluției inflației, caracterizată printr-o creștere accentuată în 2022, urmată de un proces gradual de dezinflație începând cu 2024. Se observă că România a evitat vârfurile extreme înregistrate în Ungaria și Polonia, însă procesul de reducere a inflației a fost mai lent, menținând presiuni inflaționiste peste media regională în faza a patra. Persistența inflației a contribuit la menținerea unor costuri ridicate de finanțare pentru firmele românești.

Rata de politică monetară

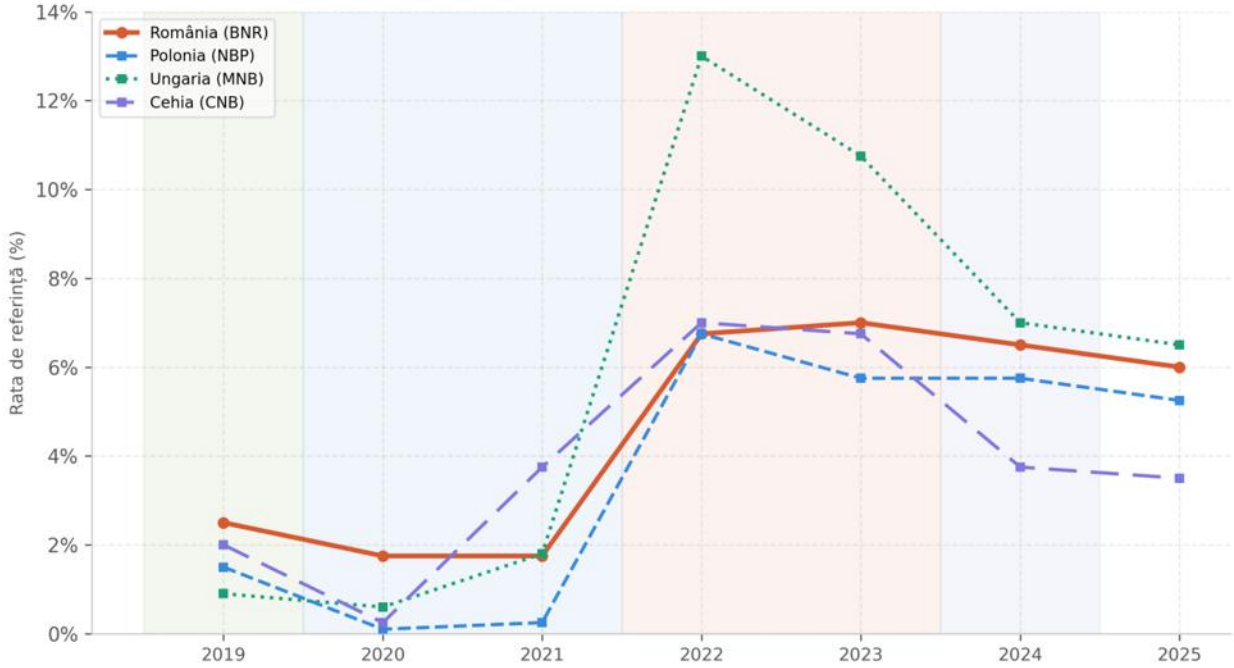
Evoluția ratei de politică monetară a BNR a cunoscut patru etape distincte: - în faza de referință, menținere la 2,50%; - în faza pandemică, reducere la 1,75% (martie 2020), nivel menținut pe parcursul anului 2021; - în faza inflaționist-geopolitică, creștere graduală de la 1,75% până la 7,00%, cu vârf atins în 2023; - în faza de ajustare monetară, menținerea ratelor la 6,00-7,00% în 2024, urmată de o ușoară scădere în 2025, până la aproximativ 5,50% la finalul perioadei.

La nivel regional, Banca Națională a Ungariei (MNB) a implementat cea mai agresivă majorare a ratei de politică monetară, de la 0,90% la 18,00% (vârf atins în 2023), urmată de un proces accelerat de reducere a dobânzilor începând cu 2024. Banca Națională a Poloniei (NBP) a majorat rata de politică monetară de la 0,10% la 6,75%, iar Banca Națională a Cehiei (CNB), de la 0,25% la 7,00%.

Impact asupra deciziilor de îndatorare ale firmelor: Creșterea semnificativă a ratelor dobânzilor în faza a treia și a patra, a condus la majorarea considerabilă a costului serviciului datoriei pentru firmele cu credite cu dobândă variabilă (ROBOR sau EURIBOR). Firmele care au contractat

împrumuturi noi după anul 2022, au suportat niveluri ale dobânzilor de aproximativ 2-3 ori mai ridicate comparativ cu perioada pandemică. La nivel regional, Ungaria a înregistrat cel mai sever șoc al ratelor de dobândă.

Figura 2: Rata de politică monetară – BNR, NBP, MNB, CNB, 2019-2025



Sursa: prelucrare date după rapoartele BNR, NBP, MNB, CNB. Rate de referință la sfârșitul anului; valorile aferente anului 2025 reprezintă date preliminare

Figura 2 evidențiază diferențele semnificative dintre conduitele politicii monetare din regiune. În timp ce Ungaria a recurs la o înăsprire monetară extremă (până la 18%), urmată de o relaxare rapidă, România și Cehia au urmat o traiectorie mai moderată, cu niveluri maxime situate în jurul valorii de 7%. Elementul distinctiv al fazei a patra constă în faptul că România a înregistrat un ritm mai lent al relaxării monetare comparativ cu celelalte economii analizate, menținând costurile de finanțare la niveluri ridicate pentru o perioadă mai îndelungată. Această întârziere a amplificat presiunile asupra firmelor îndatorate în perioada 2024–2025.

Creșterea PIB real

Evoluția PIB-ului real în România evidențiază trei momente cheie. Contracția din 2020 (-3,7%) a fost mai puțin severă decât media economiilor din Europa Centrală și de Est (-4,5%), datorită unei structuri economice caracterizate printr-o pondere mai redusă a sectoarelor dependente de interacțiunea directă. Revenirea din 2021 (+5,6%) a depășit media regională (+4,8%), reflectând efectul de bază scăzut și redresarea cererii interne, susținută de măsuri de stimul fiscal. Încetinirea treptată din perioada 2023-2025 (de la +2,1% în 2023 la +0,9% în 2025) reflectă transmiterea efectelor ratelor ridicate ale dobânzilor asupra investițiilor și consumului, precum și erodarea graduală a puterii de cumpărare. În 2025, creșterea a încetinit suplimentar pe fondul eliminării plafonării prețurilor la energie (iulie 2025) și al implementării noilor măsuri fiscale (august 2025).

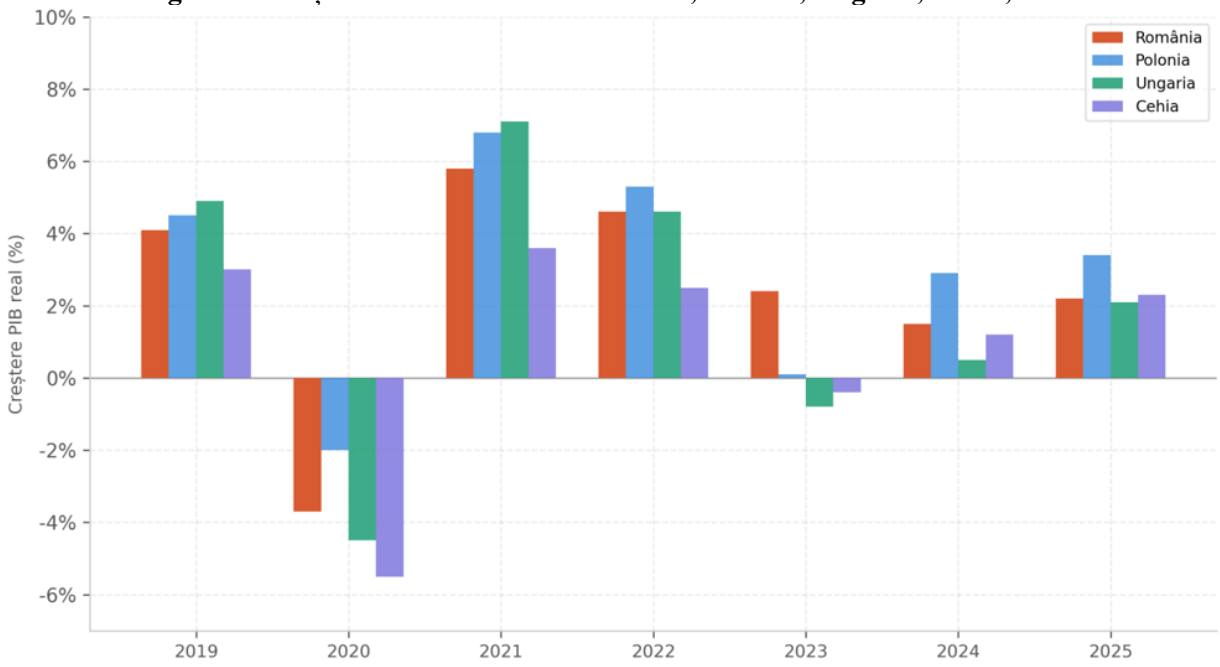
Tabel 1: Dinamica PIB-ului real în România și media CEE, 2019–2025

An	România (%)	Media CEE* (%)*	Observații
2019	+4,1	+3,9	Faza de referință – creștere solidă în ambele regiuni
2020	-3,7	-4,5	Contracție pandemică România mai puțin afectată decât media CEE
2021	+5,6	+4,8	Revenire puternică post-pandemică România peste media CEE
2022	+4,1	+3,5	Creștere susținută, însă afectată de presiunile inflaționiste
2023	+2,1	+1,2	Încetinire România peste media CEE
2024	+1,8	+1,5	Perioadă de ajustare monetară; ritm de creștere sub potențial
2025	+0,9	+0,7	Încetinire economică pronunțată; determinată de dobânzi ridicate și măsuri fiscale restrictive

Sursa: prelucrare date după rapoartele Eurostat, Comisiei Europene, BNR, BCE, NBP, MNB și CNB; valorile aferente perioadei 2024–2025 reprezintă estimări/proiecții preliminare
Nota: Media CEE include Polonia, Ungaria și Cehia.*

Impact asupra deciziilor de îndatorare ale firmelor: Traiectoria descendentă a creșterii economice conduce la diminuarea veniturilor și a capacității de autofinanțare, amplificând dependența de finanțarea prin credit într-un context caracterizat de dobânzi încă ridicate.

Figura 3: Creșterea reală a PIB în România, Polonia, Ungaria, Cehia, 2019-2025



Sursa: prelucrare date după rapoartele Eurostat și ale Comisiei Europene; valorile aferente perioadei 2024–2025 reprezintă estimări/proiecții preliminare privind variația anuală a PIB-ului real

Figura 3 confirmă reziliența relativă a economiei românești în faza pandemică și în perioada de redresare imediată, dar evidențiază și o deteriorare accentuată în faza a patra. Reducerea ritmului de creștere a PIB spre pragul de 1% în 2025 situează România într-o poziție similară cu media regională, însă contextul intern (dobânzi ridicate, eliminarea plafonării prețurilor la energie și măsuri fiscale restrictive) reflectă presiuni mai ridicate asupra firmelor comparativ cu Cehia, unde ajustarea a fost mai graduală.

Cursul de schimb

Cursul EUR/LEU a înregistrat o depreciere controlată pe întreaga perioadă analizată, de la 4,66 lei/euro (ianuarie 2019) la 5,02 lei/euro (decembrie 2025). În faza pandemică (2020-2021), cursul a înregistrat o ajustare inițială de la 4,78 la 4,87 lei/euro în martie 2020, pe fondul creșterii aversiunii la risc și al ieșirilor către active considerate sigure, după care BNR a intervenit pentru a limita volatilitatea. În faza șocului inflaționist-geopolitic (2022-2023), presiunile de depreciere s-au intensificat, iar cursul a urcat gradual până la aproximativ 4,95 lei/euro la finalul anului 2023. În faza de ajustare monetară (2024–2025), pragul psihologic de 5,00 lei/euro a fost depășit, iar cursul de schimb a încheiat perioada la aproximativ 5,02 lei/euro.

Comparativ cu economiile din Europa Centrală și de Est, leul românesc s-a dovedit a fi relativ stabil. Spre deosebire de zlotul polonez (PLN), caracterizat prin fluctuații semnificative, sau de forintul ungar (HUF), care a înregistrat o depreciere accentuată în 2022 (depășind pragul de 430 HUF/EUR), leul românesc a fost susținut de intervențiile recurente ale BNR. Coroana cehă (CZK) a ocupat o poziție intermediară, prezentând o stabilitate superioară leului, susținută de rezerve valutare solide.

Impact asupra deciziilor de îndatorare ale firmelor: Cursul stabil și evoluția sa predictibilă au avut efecte diferențiate asupra firmelor în funcție de expunerea valutară. Firmele cu datorii în euro și venituri în lei au beneficiat parțial de deprecierea graduală (reducerea ușoară a poverii reale a datoriei), dar fără a compensa creșterea dobânzilor. Exportatorii nu au câștigat un avantaj competitiv semnificativ, în timp ce importatorii au suportat costuri mai mari în lei. Absența unor perioade de volatilitate extremă a limitat riscul de conversie valutară, spre deosebire de economii precum Ungaria.

Tabel 4: Impactul cursului de schimb asupra firmelor, pe tipuri de activitate

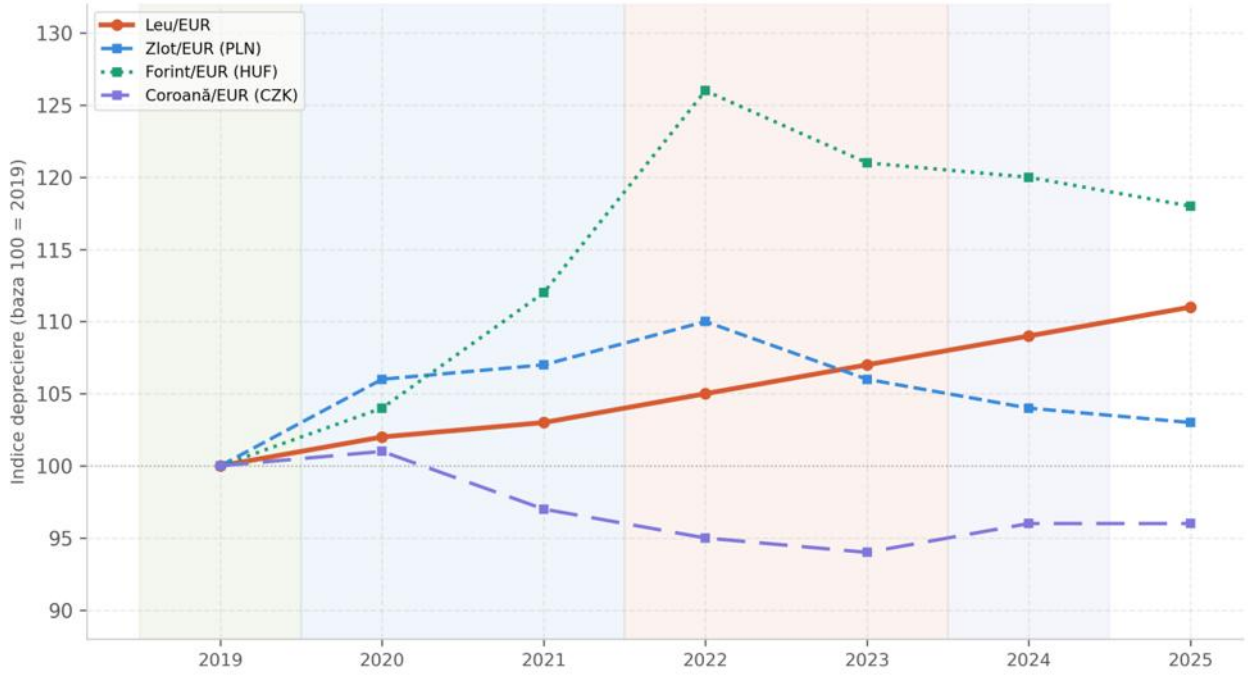
Tip firmă	**Efectul cursului stabil**
Firme cu datorii în euro și venituri în lei	Efect parțial favorabil – deprecierea graduală a leului a redus într-o anumită măsură povara reală a datoriei, însă efectul a fost insuficient pentru a compensa creșterea costurilor de finanțare. Absența unor perioade de volatilitate extremă a limitat riscul de conversie valutară, spre deosebire de economii precum Ungaria.
Firme exportatoare (venituri în euro)	Efect neutru sau ușor nefavorabil – deprecierea lentă a leului nu a generat un avantaj competitiv semnificativ, iar în termeni reali, ajustat cu inflația, leul s-a apreciat, contribuind la erodarea marjelor exportatorilor.
Firme importatoare (costuri în euro)	Efect nefavorabil – deprecierea graduală a leului a determinat creșterea costurilor de achiziție exprimate în lei, amplificând presiunile inflaționiste resimțite de aceste firme.

Sursa: prelucrare date pe baza literaturii de specialitate (Bernanke, Gertler & Gilchrist, 1999; Lian & Ma, 2021) și a rapoartelor BNR privind expunerea valutară a firmelor

Tabelul 4 evidențiază efectele diferențiate ale cursului de schimb asupra firmelor, în funcție de tipul expunerii valutare. Firmele cu datorii în euro și venituri în lei au beneficiat doar parțial de deprecierea controlată a leului, întrucât reducerea valorii reale a datoriei a fost insuficientă pentru a compensa creșterea semnificativă a costurilor de finanțare din fazele a treia și a patra. În cazul firmelor exportatoare, deprecierea lentă a leului nu a generat avantaje competitive semnificative, în

special în termeni reali, ajustați cu inflația. Cele mai afectate au fost firmele importatoare, pentru care deprecierea graduală a leului s-a reflectat în creșteri continue ale costurilor de achiziție exprimate în moneda națională, amplificând presiunile inflaționiste resimțite la nivel microeconomic. Absența unei volatilități extreme a cursului de schimb, spre deosebire de economii precum Ungaria, a redus însă riscul de conversie valutară și a oferit un grad mai ridicat de predictibilitate în procesul de planificare financiară.

Figura 4: Evoluția cursului de schimb față de euro – leu, zlot, forint și coroană cehă, 2019–2025



Sursa: prelucrare date pe baza rapoartelor BCE, BNR, NBP, MNB și CNB, utilizând medii anuale; valorile aferente anului 2025 reprezintă estimări preliminare

Figura 4 reflectă stabilitatea relativă a leului față de euro pe durata analizată, cu o depreciere cumulată de aproximativ 11% față de nivelul din 2019 - semnificativ mai redusă comparativ cu forintul ungar (depreciere cumulată de circa 18%, cu un vârf atins în 2022) și cu zlotul polonez (care a înregistrat fluctuații de până la 10%). Coroana cehă reprezintă cazul singular din eșantion care a înregistrat o apreciere față de euro în intervalul 2021–2023, susținută de politica agresivă de majorare a ratelor dobânzii promovată de CNB și de excedentul de cont curent al Cehiei. Această comparație vizuală evidențiază avantajul predictibilității oferite de regimul administrat al leului, dar și costul asociat acestuia: absența unui mecanism automat de ajustare prin depreciere, care ar fi putut atenua parțial șocul competitivității resimțit de exportatori în fazele a treia și a patra.

Concluzii

Analiza indicatorilor macroeconomici din perioada 2019–2025 evidențiază faptul că economia României a traversat o succesiune de șocuri externe și interne care au influențat semnificativ condițiile de finanțare și comportamentul firmelor. Evoluția inflației, modificările ratelor de politică monetară, dinamica PIB-ului real și variațiile cursului de schimb au reprezentat principalele canale prin care contextul macroeconomic s-a transmis către sectorul privat.

Comparativ cu media economiilor din Europa Centrală și de Est, România a demonstrat o reziliență relativ ridicată în perioada pandemică, înregistrând o contracție economică mai redusă și o revenire mai rapidă după anul 2020. Totodată, nivelul maxim al inflației a fost mai moderat decât în unele economii regionale, însă procesul de reducere a acesteia a fost mai lent, menținând presiuni asupra costurilor firmelor.

Creșterea ratelor dobânzilor în perioada 2022–2024 a reprezentat unul dintre cei mai importanți factori de presiune asupra firmelor, determinând majorarea costurilor de creditare și reducerea accesului la finanțare. Firmele cu expunere ridicată la credite cu dobândă variabilă au fost cele mai afectate, deoarece serviciul datoriei a crescut într-un context economic caracterizat de încetinirea creșterii economice.

Cursul de schimb al leului a avut o evoluție relativ stabilă comparativ cu alte monede din regiune, contribuind la limitarea riscurilor valutare. Cu toate acestea, efectele asupra firmelor au fost diferite în funcție de activitate: importatorii au resimțit creșterea costurilor, în timp ce avantajele pentru exportatori au fost limitate.

Studiul reflectă faptul că în perioada supusă analizei deciziile de îndatorare ale firmelor au fost puternic influențate de contextul macroeconomic. Stabilitatea financiară și capacitatea firmelor de adaptare depind nu doar de nivelul datoriei, ci și de evoluția inflației, politicii monetare, activității economice și de modificările condițiilor valutare. Astfel, mediul macroeconomic acționează ca un mecanism determinant în transmiterea șocurilor externe către firme, influențând costul capitalului, accesul la finanțare și sustenabilitatea financiară a întreprinderilor."

BIBLIOGRAPHY:

1. Baldwin, R., & Weder di Mauro, B. (2020). *Economics in the time of COVID-19*. CEPR Press.
2. Beck, T., & Demirgüç-Kunt, A. (2006). *Small and medium-size enterprises: Access to finance as a growth constraint.* Journal of Banking & Finance, 30(11), 2931–2943.
3. Brunnermeier, M. K., & Koby, Y. (2019). The reversal interest rate: An effective lower bound on monetary policy, The Review of Economic Studies, 89(3), 1218–1251.
4. Chiţu, L., Munteanu, I., & Popa, R. (2024). *Monetary policy transmission in emerging Europe: Evidence from firm-level data*. BNR Occasional Papers, 45.
5. Gourinchas, P.-O., Kalemli-Özcan, Ș., Penciakova, V., & Sander, N. (2021). COVID-19 and SME failures. IMF Working Paper, 21/207.
6. *** BCE (Banca Centrală Europeană). (2022). Survey on the access to finance of enterprises in the euro area. BCE.
7. *** BNR (Banca Națională a României). (2019–2025). Buletin statistic lunar. BNR.
8. *** BNR (Banca Națională a României). (2019–2025). Raport asupra stabilității financiare. BNR.
9. *** BNR (Banca Națională a României). (2019–2025). Situația creditului acordat firmelor.
10. *** BNR (Banca Națională a României). (2019–2025). Statistici monetare – rata dobânzilor la creditele noi acordate societăților nefinanciare. BNR.
11. *** CNB (Czech National Bank). (2019–2025). Financial stability reports and monetary policy statistics. CNB.
12. ***. Eurostat. (2019–2025). Database – annual inflation rate, real GDP growth. Eurostat.
13. *** MNB (Magyar Nemzeti Bank). (2019–2025). Monetary policy and financial stability reports. MNB.
14. ***(Narodowy Bank Polski). (2019–2025). Financial stability reports and interest rate statistics. NBP.

SMES' FINANCIAL CONDITIONS IN ROMANIA AND CENTRAL AND EASTERN EUROPE: BETWEEN PANDEMIC EXPANSION AND ADJUSTMENT CONTRACTION

Silvia Elena Isachi
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania
Georgiana Chiţiga
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania

Abstract: *This study examines the evolution of financial conditions for small and medium-sized enterprises (SMEs) in Romania in comparison with Poland, Hungary, and the Czech Republic over the period 2019-2025, focusing on the effects of macroeconomic shocks and changes in monetary policy on the cost and availability of financing. The analysis covers four distinct phases: the pre-shock period, the pandemic shock, the energy shock, and the monetary adjustment phase, highlighting the contrast between pandemic-driven expansion and adjustment-induced contraction. Four categories of indicators are employed: benchmark interbank rates (ROBOR, WIBOR, BUBOR, PRIBOR, and EURIBOR), the spread between interest rates on new SME loans and the monetary policy rate, lending volumes, and the comparative cost of credit across the region. The results indicate a significant deterioration in financing conditions following a period characterized by abundant liquidity and low borrowing costs, driven by rising interest rates and monetary policy tightening. Compared with Poland and the Czech Republic, Romania experienced a slower adjustment of monetary conditions, reflected in the persistence of relatively high interbank rates and financing costs for SMEs. Lending activity slowed considerably, while the interest rate spread widened during the monetary adjustment phase, suggesting a sustained transmission of financing costs to the SME sector. The study highlights the existence of regional differences in the monetary policy transmission mechanism and confirms the high sensitivity of SMEs to changes in financial conditions. It also contributes to the literature on SME financing in Central and Eastern European economies and provides support for the design of policies aimed at strengthening the financial resilience of this sector.*

Keywords: *financial conditions; SMEs; interest rate spread; monetary policy; macroeconomic shocks*

Introduction

Access to finance is one of the key determinants of SMEs' ability to invest, adapt to external disruptions, and contribute to economic growth. Financial conditions refer to the set of factors that determine the accessibility, cost, and availability of external financing for firms at a given point in time. In the literature, financial conditions are commonly operationalized through indicators such as interest rates, credit spreads, lending volumes, and credit standards (Hatzius et al., 2010; Gilchrist & Zakrajšek, 2012). In Central and Eastern European (CEE) economies, this issue is particularly relevant because SMEs account for a substantial share of economic activity and rely more heavily on bank financing than large corporations (Beck & Demirgüç-Kunt, 2006; European Central Bank, 2022).

The period 2019–2025 was characterized by an unprecedented sequence of macroeconomic shocks. The COVID-19 pandemic generated sharp contractions in economic activity and prompted large-scale fiscal and monetary policy responses. The energy and geopolitical crisis, intensified by the war in Ukraine during 2022–2023, led to severe inflationary pressures. Subsequently, central banks implemented a monetary tightening cycle aimed at containing inflation, with direct consequences for borrowing costs. These shocks affected the Romanian economy and its regional peers with varying degrees of intensity and persistence, resulting in notable differences in financing conditions and credit market developments.

This paper aims to document and interpret the evolution of SMEs' financial conditions in Romania and three comparable CEE economies, namely Poland, Hungary, and the Czech Republic. The analysis focuses on four key indicators: benchmark interbank rates (ROBOR 3M and their

regional counterparts), the spread between interest rates on new loans and the monetary policy rate, lending volumes to the corporate sector, and the comparative cost of credit for SMEs. A phase-based analytical framework is adopted to identify shifts in financing regimes and assess the differentiated impact of each macroeconomic shock.

The study covers the period 2019–2025, which is divided into four distinct macroeconomic phases: the pre-shock period (2019), the pandemic shock (2020–2021), the energy and geopolitical shock (2022–2023), and the monetary adjustment phase (2024–2025). The four countries included in the analysis are Romania, which serves as the reference economy, together with Poland, Hungary, and the Czech Republic, all CEE economies with broadly comparable financial structures and membership in the European Union but operating under distinct national monetary regimes. The data are obtained from official statistical sources, while the values reported for 2024–2025 include estimates based on observed trends and official communications available at the time of writing.

The main contribution of this paper lies in integrating these four dimensions into a unified descriptive framework designed to provide a comprehensive picture of the financial pressures faced by SMEs in a medium-sized emerging economy, namely Romania, relative to its regional peers. The relevance of this approach stems from the need to better understand the monetary policy transmission mechanism and its implications for public policies aimed at supporting the SME sector.

Theoretical framework and literature review

The concept of financial conditions has gained increasing prominence in the macroeconomic and financial literature, particularly following the 2008–2009 global financial crisis. Financial Conditions Indices (FCIs) were developed as composite measures designed to capture the broad set of factors influencing the cost and availability of external financing (Hatzius et al., 2010). Gilchrist and Zakrajšek (2012) demonstrate that credit spreads contain significant predictive information about future economic activity and often outperform nominal interest rates as indicators of economic developments.

With regard to SMEs, the literature consistently identifies a number of structural vulnerabilities associated with the tightening of financial conditions. Beck and Demirgüç-Kunt (2006) show that access to finance constitutes a substantially greater constraint for SMEs than for large firms, particularly in emerging economies where capital markets remain underdeveloped and banks play a dominant role in financial intermediation. Bernanke and Gertler (1995) emphasize the importance of the bank lending channel in the monetary policy transmission mechanism. Through this channel, tighter monetary conditions reduce the supply of credit, exerting a disproportionately stronger impact on smaller and less capitalized firms.

Andries et al. (2018) document the heightened vulnerability of SMEs to fluctuations in financial conditions across the Central and Eastern European (CEE) region, while Berger and Udell (2006) highlight these firms' strong dependence on bank credit as their primary source of external financing. Kappel (2010) further contributes to this literature by examining cross-country differences in access to finance among CEE economies.

The financial accelerator theory developed by Bernanke, Gertler, and Gilchrist (1999) provides a useful framework for understanding how macroeconomic shocks are amplified through financial constraints. According to this theory, a deterioration in firms' balance sheets, caused for example by rising debt servicing costs, reduces their ability to provide collateral. This increases the external finance premium and constrains investment, thereby amplifying the adverse effects of the initial shock on economic activity.

At the level of the CEE region, the literature documents a high degree of reliance on bank-based corporate financing and a significant dependence on variable-rate lending, making the transmission of monetary policy rate changes relatively rapid and direct (European Bank for Reconstruction and Development, 2023; Égert & MacDonald, 2009). Studies focusing on the post-2020 period also identify substantial differences across CEE economies in terms of the speed of monetary policy transmission and the magnitude of interest rate spreads faced by SMEs (European Central Bank, 2022; International Monetary Fund, 2023).

This study builds on this empirical tradition by providing a systematic descriptive analysis of the financial conditions faced by Romanian SMEs from a regional perspective. Particular attention is given to the differentiated dynamics of the four selected indicators across the four macroeconomic phases considered in the analysis.

Based on this conceptual framework, the following sections apply the four indicators discussed above to the case of Romania and compare their evolution with developments in other CEE economies.

Analysis of financial conditions indicators

Based on data extracted from official statistical sources and estimates for the recent period, the following analyzes the four main indicators of financial conditions for SMEs in Romania and selected countries in the CEE region.

- *Interbank reference rates (ROBOR 3M and regional equivalents)*

Three-month interbank rates (ROBOR in Romania, WIBOR in Poland, BUBOR in Hungary, and PRIBOR in the Czech Republic) serve as benchmark rates for variable-rate SME lending and constitute the primary channel through which monetary policy is transmitted to corporate financing costs.

Tab1e 1: Evolution of 3-month interbank rates (Romania, CEE, EURIBOR), 2019–2025

Phase	Year	ROBOR 3M (Romania)	WIBOR (Poland)	BUBOR (Hungary)	PRIBOR (Czech Republic)	EURIBOR (Euro)
Phase 1 Pre-shock	2019	~3.2%	~1.8%	~1.5%	~1.2%	-0.4%
Phase 2 Pandemic shock	2021	~2.0%	~0.2%	~0.8%	~0.5%	-0.5%
Phase 3 Energy shock	2022	~7.8%	~6.5%	~14.5%	~6.0%	~2.5%
	2023	~8.5%	~7.0%	~16.0%	~7.0%	~3.9%
Phase 4 Monetary adjustment	2024	~5.8%	~5.0%	~7.0%	~3.8%	~3.5%
	2025	~5.5%	~4.5%	~5.5%	~3.2%	~3.0%

Source: data processing based on central bank reports (2019–2025; 2024–2025 = estimates)

In phase 1 (2019), the 3M ROBOR was around 3.2%, reflecting a differential over the 3M EURIBOR (-0.4%) of approximately 3.6 percentage points, a differential explained by the risk premium of the Romanian economy and the inflation gap with the euro area. The other regional interbank rates were at lower levels, in the range of 1.2–1.8%.

In phase 2 (2020–2021), all interbank rates decreased significantly, reaching historical lows: the 3M ROBOR dropped to around 2.0% in 2021, and WIBOR and PRIBOR were close to zero. This reduction reflected the relaxed orientation of central banks' monetary policies and facilitated SMEs' access to financing at low costs.

Phase 3 (2022–2023) marked an accelerated increase in all interbank rates. The 3M ROBOR rose to around 7.8% in 2022, peaking at around 8.5% in 2023, while the BUBOR exceeded 14% in 2022 and reached 16% in 2023 – the highest level in the region, reflecting the MNB’s aggressive inflation targeting policy. The EURIBOR exceeded zero, which also led to an increase in the cost of euro-denominated SME loans.

In phase 4 (2024–2025), a significant regional divergence is observed: PRIBOR fell rapidly to 3.8% in 2024 and 3.2% in 2025, while the ROBOR remained at 5.8% in 2024 and 5.5% in 2025, reflecting the persistence of inflation in Romania and the NBR's cautious stance on the monetary easing cycle.

Impact on corporate borrowing decisions: The significant increase in ROBOR in phases three and four significantly increased the monthly payments on existing variable-rate loans. Companies that borrowed in 2020–2021, when ROBOR was at low levels, subsequently experienced three to fourfold increases in payment rates, which put significant liquidity pressure and increased the risk of default.

- *The difference between the interest paid by SMEs and the central bank's monetary policy rate (the interest spread)*

The spread is the difference between the interest rate actually paid by firms on new loans and the central bank's monetary policy rate. It reflects the risk premium charged by banks for lending to firms, being higher for SMEs, which are considered more vulnerable.

Table 2: The evolution of the spread in Romania during the four phases

Phase	SME Loan Interest Rate (Lei)	NBR Policy Rate	Estimated Spread
Phase 1 (pre-shock)	~5.5%	~2.5%	~2.5-3.0 p.p.
Phase 2 (pandemic shock)	~4.5-5.0%	~1.75%	~2.5-3.0 p.p.
Phase 3 (energy shock)	~7.5-9.0%	~7.0%	~0.5-2.0 p.p.
Phase 4 (monetary adjustment)	~7.5-10.0%*	~6.0-7.0%	~2.0-3.0 p.p.

Source: data processing based on reports of the National Bank of Romania (NBR)

**Note: The interval reflects the annual variation within the phase: 8.0–10.0% in 2024 and 7.5–9.0% in 2025*

The evolution of the spread followed distinct mechanisms across the four analyzed phases. In the pre-shock phase, the spread remained at a moderate level of approximately 2.5–3 percentage points, reflecting a risk premium considered normal for SMEs in a stable macroeconomic environment. During the pandemic phase, the spread remained relatively stable despite the significant decline in the policy rate, suggesting that banks maintained precautionary margins, while support schemes such as IMM Invest helped keep financing costs at accessible levels.

The energy shock phase generated an apparently contradictory dynamic. The spread narrowed to 0.5–2 percentage points. This compression reflects the mechanical effect of the policy rate increasing faster than the interest rates on new SME loans. In absolute terms, SME borrowing costs rose significantly, reaching levels of around 9%, two to three times higher than in the pandemic period. Therefore, the reduction in the spread does not indicate an improvement in financing conditions but rather results from the differential movement of the two components of the credit pricing equation.

During the monetary adjustment phase, the spread widened again to 2–3 percentage points, driven by persistently high interest rates on new loans, in the 8–10% range, even after central banks began reducing policy rates. This behaviour indicates a delay in the adjustment of bank lending rates and a persistent risk premium attached to Romanian SMEs. Banks maintained precautionary margins, likely in response to macroeconomic uncertainty and the deterioration of credit portfolio quality, a phenomenon described in the literature as sticky bank pricing (Hannan & Berger, 1991; Neumark & Sharpe, 1992).

At the regional level, Hungary recorded the highest spread, with SME lending rates exceeding 15–20% at their peak, compared to a policy rate of around 18%, reflecting a highly restrictive monetary regime and elevated credit risk perception. In contrast, the Czech Republic exhibited a

lower and more stable spread, indicating a more efficient monetary policy transmission and a lower SME risk premium. Romania is positioned between these extremes, with a spread profile that, although seemingly moderate in some phases, still implied substantial real costs for firms.

Regarding corporate indebtedness decisions, the elevated spread in phases 3 and 4 indicates that banks perceived higher risk premiums for SMEs, which reduced new credit demand and constrained refinancing of existing debt. For firms dependent on external financing, borrowing costs became restrictive, while access to affordable refinancing diminished. This mechanism contributed to the contraction of lending observed in the final phase and to increased liquidity pressures in the corporate sector

- *Credit volume*

Credit volume reflects both the total stock of outstanding loans (capturing accumulated indebtedness) and the flow of new lending (capturing recent dynamics and investment demand).

Table 3: Financial conditions indicators for firms in Romania (2019–2025)

Phase	**Credit to companies (annual growth, %)**	**3-Month ROBOR (period average, %)**	**Interest rate on new corporate loans (Lei, %)**	**Estimated Spread (p.p.)**
Phase 1 Pre-shock	+6.5%	2.8%	5.5%	~2.5-3.0
Phase 2 Pandemic shock	+12.0% (vârf în 2021)	2.0%	4.5-5.0%	~2.5-3.0
Phase 3 Energy shock	+3.5% (2022), +1.5% (2023)	6.5% (maxim 8-9%)	7.5-9.0%	~0.5-2.0
Phase 4 Ajustare monetară	+0.5% (2024), -0.5% (2025)	6.5% (2024), 5.8% (2025)	8.0-10.0% (2024), 7.5-9.0% (2025)	~2.0-3.0

Source: data processing based on central bank reports (2019–2025; 2024–2025 = estimates)

The evolution of lending volumes in Romania during the 2019–2025 period shows a close correlation with macroeconomic shock phases and corresponding changes in interest rates and spreads. In the pre-shock phase, lending recorded a moderate annual growth rate of approximately 6.5%, in a context characterized by relatively stable interest rates and a spread within the typical range for SMEs.

The pandemic phase triggered a significant acceleration in lending, with the annual growth rate reaching a peak of around 12% in 2021. This expansion resulted from the combination of strongly accommodative monetary policy (ROBOR 3M declined to approximately 2.0%), government support schemes such as IMM Invest, which reduced the effective cost of borrowing through guarantees and partial interest subsidies, and the acute liquidity needs of firms during the period of pandemic restrictions. This dynamic unfolded under historically low financing costs.

The transition to the energy shock phase led to a sharp slowdown in lending growth. The annual growth rate declined to approximately 3.5% in 2022 and to about 1.5% in 2023. This deceleration reflects both a reduction in loan demand from firms, constrained by rising borrowing costs, and a tightening of credit supply by banks, which adopted a more cautious stance amid deteriorating macroeconomic conditions and increased credit risk. Although the spread appeared compressed in relative terms, absolute interest rates on new loans increased to 7.5–9.0%, significantly reducing the attractiveness of bank borrowing.

The monetary adjustment phase brought a continuation of the downward trend, with almost zero growth in 2024 (+0.5%) and entering negative territory in 2025 (-0.5%). The effective contraction of the credit stock (repayments higher than new loans granted) is a worrying signal, indicating that companies are not only avoiding taking out new loans, but are also failing to refinance existing debts at affordable costs. This phenomenon is all the more serious as interest rates on new loans remained at high levels (7.5–10.0%) and the spread has widened again, a sign that banks continue to charge high risk premiums for SMEs, even after the start of the monetary policy easing cycle.

At the regional level, the trends are similar in direction, but differ in intensity. Hungary experienced the fastest and most severe credit contraction in phases 3 and 4, amid the extreme interest rate shock (peaking at 18% in BUBOR). Poland and the Czech Republic experienced a more moderate slowdown and a faster recovery in new credit flow from 2024 onwards, supported by faster interest rate cuts and lower risk premia for the SME sector. Romania is thus located between the extremes, but with a trajectory closer to Hungary than to the Czech Republic in terms of the persistence of the credit contraction.

Impact on firms' borrowing decisions: the sharp slowdown in lending in phases 3–4 reflects both the reduction in firms' demand for financing and the tightening of credit supply conditions. For SMEs, the contraction in new credit means major difficulties in financing working capital and investments, which may affect their capacity to operate and grow. In phase four, the slight contraction in the credit stock (-0.5% in 2025) indicates that repayments have exceeded new loans granted, amid increased difficulties in accessing financing. Firms in need of liquidity are thus forced to seek alternative (often more expensive) sources of financing or to reduce activity, which may generate a negative multiplier effect on the real economy.

- *Comparative cost of credit for SMEs in the CEE region*

Compared to other economies in the region, Romania was located between the regional extremes in terms of the cost of credit for SMEs. The comparative analysis allows identifying the competitive position of each country and the degree of financial pressure borne by SMEs in the different phases of the shocks.

Table 4: Comparative cost of credit for SMEs in the CEE region

Country	Phase 3 peak (2022–2023)	Phase 4 level (2025)	Pace of Interest Rate Decline
Hungary	~15.0-20.0%	~10.0-12.0%	Rapid
Romania	~9.0-10.0%	~8.0- 9.0%	Slow
Poland	~7.0-9.0%	~6.0-7.0%	Rapid
Cezch Republic	~7.0-8.0%	~5.0-6.0%	Gradual

Source: data processing based on central bank reports (2019–2025; 2024–2025 = estimates)

The evolution of the cost of credit for SMEs in the four CEE economies analyzed reveals both significant convergences and divergences. All countries experienced a sharp increase in interest rates in the third phase (2022-2023), in response to the inflationary shock and the tightening of monetary policies. However, the differences lie in the amplitude of this increase and the speed of the subsequent reduction.

Hungary stands out with the highest cost of credit in the region, with interest rates on SME loans exceeding 15.0-20.0% at the peak. This evolution reflects the extremely restrictive monetary policy of the MNB, which increased the key rate to 18.0% to combat inflation. On the other hand, the speed of interest rate reduction in the fourth phase was rapid, signaling a decisive monetary easing as soon as inflationary pressures started to subside.

Romania recorded a moderately high cost of credit, with SME lending rates of 7.5-10.0% in phases 3-4. The particularity of the Romanian case lies in the slow pace of interest rate reduction in phase 4, which kept the cost of credit at high levels for a longer period compared to Hungary and Poland. This asymmetry reflects the NBR's prudence in reducing the key rate, driven by persistent core inflation and still unanchored inflationary expectations.

Poland follows a similar trajectory to Romania in terms of peak interest rates (7.0-9.0%), but differs in a faster reduction in phase 4. This difference suggests a more efficient transmission of monetary policy and/or a lower risk premium charged by banks for Polish SMEs.

The Czech Republic stands out for having the lowest and most stable cost of credit in the region, with SME lending rates of around 6.0-8.0% at the peak and a gradual adjustment. This performance can be attributed to a combination of factors: a less aggressive monetary policy (the CNB raised rates more moderately), persistently lower inflation and a more competitive banking system, which passed on interest rate cuts to end customers more quickly.

Impact on firms' borrowing decisions: Romania faced a relatively high and prolonged cost of credit in phases 3-4, which created competitive disadvantages for Romanian SMEs compared to those in the Czech Republic and, partly, Poland. For firms that needed financing during this period, the cost of credit was significantly higher than in countries with faster adjustment, which affected both investment decisions and refinancing capacity. In the fourth phase, the delay in the interest rate reduction process in Romania prolonged the period of pressure on indebted companies, compared to the other economies analyzed, amplifying the risks of default and discouraging the relaunch of credit demand.

- *From Pandemic Expansion to Adjustment Contraction: A Synthesis*

The comparative analysis of the four phases reveals a pronounced contrast between the favorable financial conditions observed during the pandemic period and those characterizing the monetary adjustment phase. While SMEs benefited from abundant liquidity, low borrowing costs, and accommodative financing conditions in 2020-2021, the period 2024-2025 was marked by higher interest rates, slower lending growth, and increasing financial pressures. The energy and geopolitical shock represented the turning point between these two financial regimes. This subsection summarizes the main findings of the analysis and discusses their implications for SME financing.

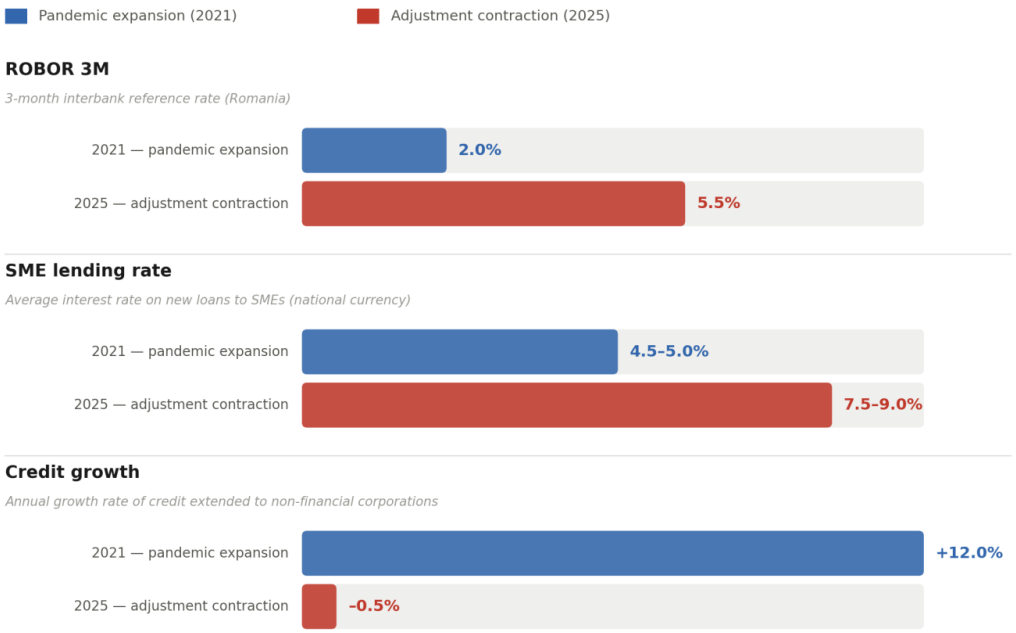
Table 5: The contrast between pandemic expansion and adjustment contraction

Indicator	**Pandemic expansion (Phase 2, 2021)**	**Adjustment contraction (Phase 4, 2025)**	**Difference**
ROBOR 3M (Romania)	~2.0%	~5.5%	+3.5 p.p.
Interest rate on new SME loans (Lei)	~4.5-5.0%	~7.5-9.0%	+3.0-4.0 p.p.
Annual credit growth	+12.0 **%** (peak)	-0.5% (contraction)	-12.5 p.p.
Estimated Spread	~2.5-3.0 p.p.	~2.0-3.0 p.p. (at double absolute levels)	double absolute cost
Monetary policy context	Policy rate 1.75% (historical low)	Policy rate 6.0-7.0% (still elevated)	+4.25-5.25 p.p.

Source: data processing based on central bank reports (2019–2025; 2024–2025 = estimates)

To more clearly highlight these differences, Figure 1 presents a graphical representation of the contrast between the two extreme phases, highlighting the extent of the reversal for the main indicators.

Figure 1: Contrast between pandemic expansion (2021) and adjustment monetary contraction (2025)



Source: data processing NBR, NBP, MNB, CNB and ECB. The values for 2025 are estimates.

The data in Table 5 and Figure 1 highlight a profound transformation in lending conditions. While the pandemic period offered SMEs the cheapest credit in recent history (interest rates 4.5-5.0%) and robust lending growth (+12.0%), the adjustment phase brings twice as high interest rates (8,0-9.0%) and a real contraction in the credit stock (-0.5%). This reversal reflects both the price paid by firms to bring inflation back under control and the asymmetries between the speed of adjustment of monetary policy rates and that of bank interest rates.

The inflection point between the two regimes is the energy shock (Phase 3, 2022-2023). In just two years, ROBOR exploded from 2.0% to 8.5%, and lending slowed sharply from +12.0% to +1.5%. This is the moment when central banks abandoned unlimited economic support policies in favor of an aggressive fight against inflation, and SMEs - due to the predominance of variable-rate loans-felt the effects on the cost of financing almost instantly.

At the regional level, the contrast between the two extremes is most pronounced in Hungary, where interest rates jumped from about 1.0% to 16.0%, and the contraction in lending was the most severe. Romania stands out by having a slower return to normality in the fourth phase, compared to Poland and the Czech Republic. This asymmetry prolongs the contraction period for Romanian SMEs and keeps the cost of credit at high levels even after the start of monetary policy easing in the region.

Implications for borrowing decisions: Companies that borrowed during the period of minimum rates subsequently recorded increases in monthly payment rates of three to four times, generating severe pressures on liquidity and amplifying the risk of default. At the same time, companies that avoided pandemic indebtedness but needed financing in phases 3-4 faced the most expensive credit in recent years and a restricted supply, which limited the capacity to invest and adapt to the new economic context. Regional differences in the speed of adjustment thus created competitive disadvantages for Romanian SMEs compared to those in the Czech Republic and Poland.

Conclusions

This paper analyzed the evolution of four indicators of financial conditions for SMEs in Romania compared to three CEE economies (Poland, Hungary, Czech Republic) over the period 2019-2025, structured in four distinct macroeconomic phases: pre-shock, pandemic shock, energy shock and monetary adjustment. The main conclusions are as follows:

Romania has experienced one of the slowest and most incomplete adjustments of financial conditions in the CEE region. 3M ROBOR remained at 5.5% in 2025, compared to 3.2% in the Czech

Republic and 4.5% in Poland, reflecting the persistence of core inflation and the prudent stance of the NBR regarding the monetary easing cycle. This lag placed Romania between Hungary (rapid easing, but from an extreme peak) and the Czech Republic (gradual easing, from a low peak), but closer to the Hungarian model than to the Czech one.

The SME interest rate spread followed a pattern of "false compression" in phase three, followed by a real widening in phase four. Although the spread apparently narrowed to 0.5-2 percentage points during the energy shock, this compression was a statistical effect of the faster increase in the monetary policy rate compared to the interest rates on new loans. In absolute terms, the interest rates paid by SMEs increased to 7.5-9.0%, two to three times higher than during the pandemic period. In phase four, the spread widened again to 2-3 percentage points, indicating that banks charged high risk premia even after the start of monetary easing.

Lending volume entered negative territory in 2025 (-0.5%). After a peak of +12.0% in 2021, supported by the IMM Invest program and minimum interest rates, lending slowed down sharply in phases 3-4, reaching an effective contraction of the credit stock in 2025. This phenomenon signals a potential credit crunch for SMEs, with repayments exceeding new loans granted, and reflects both the reduction in financing demand (discouraged by high costs) and the tightening of credit supply (banks becoming more cautious).

The cost of credit for Romanian SMEs remained among the highest in the region in 2025 (8–9%). In comparison, the Czech Republic recorded a cost of 5.0-6.0%, and Poland 6.0-7.0%, which creates a significant competitive disadvantage for Romanian companies. Regional differences are explained by the different speed of interest rate cuts (Romania - slow, Poland - fast, Hungary - fast from an extreme peak, Czech Republic - gradual), the persistence of core inflation and the structure of the banking market.

The study confirms that the period 2019-2025 represented for SMEs in Romania and the CEE region a dramatic trajectory from pandemic expansion to adjustment contraction. While the pandemic phase offered unprecedented financing conditions (minimum interest rates, accelerated lending, support programs), the monetary adjustment phase brought severe tightening, with double interest rates and effective credit contraction. Romania stands out for a slower transition between these two extremes, maintaining high credit costs for SMEs even after the start of regional monetary policy easing. This asymmetry exposes Romanian firms to a prolonged period of financial pressure, with major risks to liquidity, solvency and investment capacity.

The vulnerability of SMEs to fluctuations in floating interest rates remained exposed, in the absence of accessible hedging instruments or regulated interest rate caps. Firms that took on debt during the period of minimum interest rates (2020-2021) experienced increases in monthly payment rates by three to four times, which generated severe pressures on liquidity and amplified the risk of default. At the same time, firms that avoided debt during the pandemic period, but needed financing in phases 3-4, faced the most expensive credit in recent years and a restricted supply.

The study presents four main limitations that must be taken into account when interpreting the results. First, the descriptive nature of the analysis does not allow for the establishment of causal relationships between macroeconomic shocks and the evolution of financial indicators, the conclusions remaining at the level of observed associations. Second, the values for 2024-2025 are estimates based on trends available at the time of writing, and are subject to further revisions as final data are published. Third, the heterogeneity of national SME definitions and statistical reporting practices in the CEE region may affect the comparability of data across countries included in the analysis. Fourth, the study treats the SME sector as a homogeneous aggregate, without differentiating between micro, small and medium-sized enterprises or between sectors of activity.

BIBLIOGRAPHY:

1. Andries, A. M., Brodocianu, M., & Nicolescu, C. (2018). Financial conditions and firm performance in CEE countries. *Economic Modelling*, 68, 245-258.
2. Beck, T., & Demirgüç-Kunt, A. (2006). Small and medium-size enterprises: Access to finance as a growth constraint. *Journal of Banking & Finance*, 30(11), 2931-2943.
3. Berger, A. N., & Udell, G. F. (2006). A more complete conceptual framework for SME finance. *Journal of Banking & Finance*, 30(11), 2945-2966.
4. Bernanke, B. S., & Gertler, M. (1995). Inside the black box: The credit channel of monetary policy transmission. *Journal of Economic Perspectives*, 9(4), 27-48.
5. Bernanke, B. S., Gertler, M., & Gilchrist, S. (1999). The financial accelerator in a quantitative business cycle framework. In J. B. Taylor & M. Woodford (Eds.), *Handbook of macroeconomics* (Vol. 1, pp. 1341-1393). Elsevier.
6. Czech National Bank (2019–2025). *Financial stability report*. Prague: CNB.
7. Czech National Bank (2019–2025). *Monetary policy report*. Prague: CNB.
8. Égert, B., & MacDonald, R. (2009). Monetary transmission mechanism in Central and Eastern Europe: Surveying the surveyable. *Journal of Economic Surveys*, 23(2), 277-327.
9. European Bank for Reconstruction and Development (EBRD) (2023). *Transition report 2022-2023*. London: EBRD.
10. European Central Bank (ECB) (2022). *Report on the financing of SMEs in Europe*. Frankfurt: ECB.
11. International Monetary Fund (IMF) (2023). *Regional economic outlook: Europe*. Washington, D.C.: IMF.
12. Gilchrist, S., & Zakrajšek, E. (2012). Credit spreads and business cycle fluctuations. *American Economic Review*, 102(4), 1692-1720.
13. Hannan, T. H., & Berger, A. N. (1991). The rigidity of prices: Evidence from the banking industry. *American Economic Review*, 81(4), 938-945.
14. Hatzius, J., Hooper, P., Mishkin, F. S., Schoenholtz, K. L., & Watson, M. W. (2010). Financial conditions indexes: A fresh look after the financial crisis. *NBER Working Paper No. 16150*.
15. Kappel, S. (2010). Determinants of firm's access to bank credit in CEE countries. *Focus on European Economic Integration*, (2), 54-71.
16. Magyar Nemzeti Bank (2019–2025). *Monetary policy report*. Budapest: MNB.
17. Magyar Nemzeti Bank (2019–2025). *Statistical yearbook*. Budapest: MNB.
18. Narodowy Bank Polski (2019–2025). *Financial stability report*. Warsaw: NBP.
19. Narodowy Bank Polski (2019–2025). *Statistical bulletin*. Warsaw: NBP.
20. National Bank of Romania (2019–2025). *Monthly statistical bulletin*. Bucharest: NBR.
21. National Bank of Romania (2019–2025). *Inflation report*. Bucharest: NBR.
22. National Bank of Romania (2019–2025). *Credit situation for firms*. Bucharest: NBR.
23. Neumark, D., & Sharpe, S. A. (1992). Market structure and the nature of price rigidity: Evidence from the market for consumer deposits. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 657-680.

CULTURE, CREATIVITY, ENTERTAINMENT AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: A HYBRID ECOSYSTEM FRAMEWORK

Monica Dutcaș
Scientific Researcher, PhD, Centre for Financial and Monetary Research "Victor Slăvescu", Bucharest, Romania

Abstract: *This paper explores the evolution of the concept of culture from its classical understanding as individual cultivation and collective identity to contemporary interpretations associated with cultural industries, creative industries, and digital platforms. Drawing on interdisciplinary literature, it identifies a conceptual gap in the fragmented treatment of culture, creativity, and entertainment. To address this limitation, the study proposes a Hybrid Ecosystem Framework based on the interaction of three core dimensions: creativity, culture, and entertainment. A formal logical model is developed to explain how symbolic, social, and economic value emerge through their interdependence. The framework is further applied to digital and AI-driven environments, highlighting the growing tensions between cultural meaning, economic optimization, and algorithmic production. The paper argues that contemporary cultural and creative sectors should be understood as integrated ecosystems and that public policies should adopt ecosystem-based approaches rather than traditional sectoral perspectives.*

Keywords: *Culture; Creative Industries; Cultural Industries; Hybrid Ecosystem; Artificial Intelligence*

Literature Review

The concept of culture has undergone a long process of intellectual evolution, moving from an individual and normative understanding toward broader anthropological, economic, and digital interpretations. In classical thought, culture was associated with the cultivation of the human spirit and moral development. For Cicero, culture represented a process of educating and refining the soul through reason, philosophical reflection, and virtue, emphasizing not only what individuals are but what they ought to become (Cicero, 2008). This individual perspective was later expanded by Herder (1968), who transferred the concept from personal formation to the collective sphere, arguing that each people possess a distinctive culture expressed through language, traditions, customs, and historical experience.

Modern anthropology established a broader and more descriptive understanding of culture. Tylor (1871, p. 1) offered one of the most influential definitions, describing culture as "that complex whole" encompassing knowledge, beliefs, art, morals, law, customs, and all other capabilities acquired by individuals as members of society. Building upon this tradition, Geertz (1973) conceptualized culture as a system of socially shared symbols and meanings through which individuals interpret reality and construct social life. These anthropological approaches shifted attention from normative ideals toward the symbolic and collective dimensions of human existence.
International organizations subsequently institutionalized an inclusive understanding of culture. The UNESCO Mexico City Declaration defined culture as the set of distinctive spiritual, material, intellectual, and emotional features characterizing a society or social group, extending beyond arts and literature to include lifestyles, value systems, traditions, and beliefs (UNESCO, 1982). This broad interpretation was reinforced by the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, which recognized the economic activities generated through the creation, production, and dissemination of cultural goods and services (UNESCO, 2005). The UNESCO Framework for Cultural Statistics further clarified the notion of cultural industries as sectors producing and distributing goods and services considered cultural because of their nature, purpose, or content (UNESCO, 2009).

The emergence of cultural economics introduced an analytical perspective focused on the relationship between culture and economic processes. Throsby (2001) argued that cultural activities generate both symbolic and economic value, proposing the influential "concentric circles" model, according to which value radiates from a core of artistic activities toward broader cultural and creative

industries. Similarly, Benhamou (2017) emphasized that cultural goods possess a dual nature, combining market value with symbolic and identity-related dimensions that distinguish them from conventional commodities. These contributions established the theoretical foundations for understanding culture as both an economic resource and a public good.

Critical approaches questioned the increasing commercialization of cultural production. Adorno and Horkheimer (1944) introduced the concept of the "culture industry," arguing that industrialized cultural production standardizes artistic expression and transforms culture into an instrument of mass consumption and social conformity. Miège (1987) nuanced this perspective by proposing the concept of "cultural industries" in the plural, emphasizing that cultural sectors are characterized by diverse economic models and organizational logics rather than a single homogeneous system. His work highlighted the persistent role of creativity and artistic autonomy despite processes of industrialization.

During the late twentieth century, attention increasingly shifted toward the economic potential of creativity itself. The United Kingdom's Department for Culture, Media and Sport (DCMS, 1998) defined creative industries as activities originating from individual creativity, skill, and talent, capable of generating wealth and employment through the exploitation of intellectual property. This perspective was expanded by Howkins (2001), who developed the concept of the creative economy, arguing that intellectual property—including copyrights, patents, trademarks, software, and research outputs—constitutes a central source of value creation in contemporary economies. Florida (2002) further linked creativity to regional development through his theory of the "creative class," maintaining that economic growth increasingly depends on concentrations of talent, innovation, and tolerance. These approaches reflect the broader transition toward a knowledge-based economy in which intellectual capital becomes a key factor of production.

International organizations and European institutions adopted similar frameworks. The UNCTAD Creative Economy Report defined creative industries as cycles of creation, production, and distribution based primarily on creativity and intellectual capital (UNCTAD, 2010). Likewise, the European Commission (2010) distinguished between cultural industries, which directly embody cultural expressions, and creative industries, which use culture as an input while producing predominantly functional outputs, such as architecture, design, advertising, and software development. This distinction reflects the growing convergence between cultural production, innovation, and economic competitiveness.

Recent scholarship has increasingly focused on the transformations generated by digitalization and platform-based economic models. Srnicek (2017) argued that platform capitalism has altered the mechanisms through which cultural value is created and appropriated, shifting attention from symbolic content to the extraction of data and user attention. In a similar vein, Zuboff (2019) developed the concept of surveillance capitalism, emphasizing how human experiences, including creative expression and cultural consumption, are converted into behavioural data used for prediction and commercial control. Stiegler (2019) extended this critique by analysing computational capitalism and the "proletarianization of the spirit," whereby algorithmic systems gradually erode human creative capacities and cultural singularity. Complementing these perspectives, Han (2022) described the transition from a society of material cultural objects to one dominated by digital information flows, arguing that the dematerialization of cultural experience contributes to the erosion of collective memory, cultural rituals, and social cohesion.

Within the Romanian context, culture is not only an economic resource but also a constitutional value. Article 33 of the Constitution of Romania guarantees access to culture as a fundamental right and assigns the state responsibility for preserving cultural identity, protecting cultural heritage, supporting artistic creation, and promoting Romanian cultural values internationally. This normative framework has inspired a growing body of research on cultural and creative sectors. The White Paper for Activating the Economic Potential of Romania's Cultural and Creative Sectors highlighted the dual role of these sectors as drivers of economic growth and instruments of social inclusion and community cohesion (Dărăștеanu et al., 2016). Empirical analyses conducted by Dărăștеanu (2019) demonstrated the increasing economic significance of the sector,

which generated approximately 3.8% of Romania's GDP in 2017 and employed around 245,000 individuals, with software development representing the largest employment category.

Recent Romanian studies have also examined the social and institutional dimensions of cultural development. The Barometer of Cultural Consumption documented persistent inequalities in access to cultural goods and emphasized the importance of cultural education in shaping participation patterns and civic competencies (Croitoru & Becuț Marinescu, 2025). Research on creative industries has highlighted both the opportunities and vulnerabilities associated with urban cultural strategies, including initiatives such as the "European Capital of Culture" programme (Boșoteanu & Netedu, 2015). Furthermore, policy-oriented analyses have pointed to the absence of coherent public strategies capable of transforming Romania's creative potential into sustainable economic value (European Institute of Romania, 2021). More recent contributions have drawn attention to the precarious working conditions, digital adaptation pressures, and structural challenges faced by young professionals in cultural and creative occupations (Association for Development and Culture, 2025).

Taken together, the literature reveals a gradual expansion of the concept of culture—from individual moral cultivation and collective identity formation to cultural industries, creative economies, and digital platforms. Contemporary debates increasingly emphasize the tension between the symbolic value of culture and its economic commodification, while also highlighting the growing influence of digital technologies on cultural production, distribution, and consumption. These theoretical and empirical perspectives provide the foundation for understanding the evolving role of cultural and creative sectors in economic development, social cohesion, and public policy.

Key Dimensions of the Conceptual Framework - for Cultural and Creative Industries

The examined critical perspective starts from several fundamental presuppositions: *i)* culture has an irreducible symbolic and reflective function; *ii)* the industrialization of cultural production tends to reduce the plurality of meanings; *iii)* the cultural consumer is transformed from an interpretative subject into a passive receiver.

The concept of cultural industries originates in the critical tradition of the Frankfurt School, particularly in the works of Adorno and Horkheimer (1944), who argued that cultural production had become increasingly subordinated to industrial and capitalist logics. Within this perspective, culture is transformed into a standardized, reproducible, and market-oriented commodity, losing much of its autonomy as a space for critical reflection and intellectual emancipation. Inspired by Marxist social critique, this paradigm views the industrialization of cultural production as a process that reduces the plurality of meanings and limits the capacity of culture to challenge dominant economic and political structures. Consequently, artistic fields such as literature, performing arts, auteur cinema, music, cultural heritage, and public cultural institutions become integrated into market mechanisms and subjected to commercial imperatives. The relationship between culture and the market is therefore interpreted as fundamentally conflictual, with consumers increasingly positioned as passive recipients of standardized cultural products rather than active interpreters and creators of meaning. From this perspective, the normative tone is predominantly sceptical and demystifying, emphasizing the risks of commodification, cultural homogenization, and the subordination of symbolic value to capital accumulation (Adorno & Horkheimer, 1944).

The conceptual shift from cultural industries to creative industries marks a fundamental transition from a critical, defensive paradigm to a pragmatic, growth-oriented model. While the cultural industries framework (rooted in the Frankfurt School) views the market integration of art with profound scepticism—warning against the commodification of culture and the passivity of the consumer—the creative industries model embraces market mechanisms as a synergistic force. In this modern framework, creativity is decoupled from pure artistic autonomy and repositioned as a scalable economic asset driven by technology, intellectual property, and audience attention.

The conceptual framework for creative industries could be structured around same five main pillars. Regarding its genealogy, it stems from Anglo-Saxon public policies of the 1990s, where creativity was redefined as an economic factor of production and explicitly placed at the centre of growth, competitiveness, and employment strategies. Its paradigm is economic and pragmatic,

encompassing activities like design, architecture, advertising, software development, video games, media content production, and branding, with a dominant functional-technological focus. The central premise dictates that creativity acts as a driver for growth, where economic value is generated through intellectual property and becomes scalable. Furthermore, the relationship between culture and the market is synergistic, connecting public cultural value with the market value of attention or audience. Finally, the normative tone of this framework is characterized as instrumentally optimistic.

From cultural industries to creative industries the mutation is paradigmatic. Ultimately, these two models reflect contrasting historical eras and ideological priorities. The cultural industries paradigm serves as a demystifying tool to critique the subordination of human expression to capital, whereas the creative industries paradigm acts as an instrumental policy tool designed to optimize economic competitiveness and job creation in a post-industrial society. The concept of culture has evolved from the sense of moral and intellectual cultivation of the individual to the modern understanding of culture as a collective system of values, symbols, practices and social expressions that can be measured, evaluated, financed, traded, regulated.

The existing literature summarizes the dominant paradigms, but mentions them disconnected, without providing a unified analytical model that structurally integrates all three dimensions, a system of measurable indicators, and without allowing for the comparative evaluation of policies between countries. This paper addresses this gap by proposing a hybrid ecosystem framework.

A Hybrid Ecosystem Framework

Creativity generates new ideas. Culture preserves them and gives them meaning. Entertainment turns them into a show. The basic relationship reflects in this ecosystem of creativity, culture and entertainment is interconnectivity (see figure below).

Fig. 1 Hybrid ecosystem

Source: the author

At the origin it is a mental (individual) or collective (social) process of generating an idea. They are oriented towards consumption in intimacy, either in public, individually, or in groups with certain purposes (for personal development, spiritual enrichment, relaxation, fun, experience). The role in society is auspicious, it contributes to knowledge, development, education.

From here we can distinguish some conceptual and operational similarities and some conceptual and operational differences between creativity, culture and entertainment given in tables no. 1 and no. 2.

***Table No. 1* - Similarities between pillars of hybrid ecosystem**

Criterion	**Description**
Human expression	All three reflect people's identity.
Emotional impact	Everyone can change their mood.
Communication	They convey messages, values and stories.
Economic Industries	All of them generate profit and jobs.
Evolution	They are rapidly transforming under the influence of digital technology.

Source: the author

***Table No. 2* - Differences between pillars of hybrid ecosystem**

Criterion	**Description**		
	Creativity	**Culture**	**Entertainment**
Definition	mental process of generating new, original ideas	set of values and traditions, artistic expressions and arts	Activities for recreation
Main purpose	innovation, problem solving, expression (expression)	preservation of identity aesthetics, education	fun, relaxation and well-being, pleasure
Sustainability	temporary (limited) from the issuance of the idea to the application and ephemeral, if not applicable	It tends to last, even to become permanent, historically transmitted.	momentary, present-focused, designed for immediate consumption
Source	individual or small group	at the level of society	commercial, from creators to audience/audience/mass
Rating	by the originality of the idea.	by respecting common values	through the level of satisfaction offered

Source: the author

The hybrid ecosystem that can be defined as *a dynamic network of interdependence in which creativity acts as a driver of innovation, culture provides the raw material of values and identity, and entertainment provides the platform for distribution and engagement of the audience.* Together, they turn abstract ideas into value-added commercial, educational, and social experiences.

In order to demonstrate the internal coherence of the hybrid ecosystem and to rigidly delineate its functions, we applied the logical method formalized by follows four algorithmic steps:

Step 1. *Analysis of the space*,

Either way, Ω= *the multitude of* cultural, creative and entertainment activities, (x∈ Ω) for which we define *three fundamental structural functions*:

- creative function (innovation, idea generation): **Cr(x)**
- cultural function (content, meaning, symbolic code): **Cl(x)**
- divertissement/ delight/ entertainment function (audience, audience/attention, cast), **D(x)**

The fundamental axiom, Axiom E (hybrid ecosystem), give the structure of the ecosystem:

H(x)↔(Cr(x) ∧ Cl(x) ∧ D (x)), (1), respectively, an element (an activity) is *hybrid* if and only if it simultaneously integrates the production of form, the production of meaning and the distribution/audience.

Step 2. Definition of the structural consistency of the ecosystem *by three sufficiency predicates*:

Semantic sufficiency (meaning generation) with cultural- semantics validity

$\boldsymbol{Ssem(x) \leftarrow Cr(x) \wedge Cl(x))}$ **(2)**

Novelty and innovative process (Cr) applied to a set of existing symbols and traditions (Cl) are sufficient to generate a new recognized cultural artifact. This predicate guarantees the intelligibility of the creative act and prevents forms from degenerating into conceptual chaos or sterile abstraction.

Functional sufficiency (social anchoring through societal adoption and transmissibility) by social validity

***Ssoc*(x)←Cl(x)∧D(x) (3)**

Collective heritage and memory (Cl) mediated through accessible, attractive and spectacular formats (D) are sufficient to ensure mass adoption, transmission of identity to the public and democratization of access to culture.

Economic sufficiency (economic viability/sustainability) by economic validity

***Seco*(x)←Cr(x)∧D(x) (4)**

The innovation of form and technology (Cr) optimized for attention capture and performance generation (D) is enough to attract capital, generate audience and produce financial resources capable of being reinvested in the ecosystem.

The hybrid ecosystem is logically consistent because no component can be eliminated without the ontological collapse of the entire system. If we eliminate culture (Cl), the system becomes sterile and alienating commercial entertainment; if we eliminate creativity (Cr), the system becomes a static, inert and futureless archive; if we eliminate entertainment (you), the system becomes an isolated, inaccessible and economically unsustainable niche culture.

The property of the ecosystem is rewritten from the axiom:

H(x) ⇒ *Ssem(x)* ∧*Ssoc*(x) ∧ *Seco*(x) (5) respectively, the complete ecosystem simultaneously generates meaning, social acceptance and economic value, but from the perspective of necessity the correct observations are:

Cr(x) ⇏H(x), Cl(x) ⇏H(x), D(x) ⇏H(x) (6)

Step 3. Valuation of the ecosystem by associating *value vectors* for the logical structure:

V(x) = (Vsem, Vsoc, Veco) (7) where:

Vsem= symbolic value, Vsoc= social value, Veco= economic value

Step 4. Derivation of the *typology of hybrid activities (Hx - hybrids)* from intersections of sets as follows:

H_1=(Cr∩Cl) \Dv, H_2=(Cr∩Dv) \Cl, H_3=(Cl∩Dv) \Cr, H_4=Cr∩Cl∩Dv, (8)

respectively:

V1=(Vsem↑,Vsoc↑,Veco↓),
V2=(Veco↑,Vsoc↑,Vsem↓),
V3=(Vsoc↑,Vsem↑,Veco↓), **(9)**
V4=(Vsem↑,Vsoc↑,Veco↑),

H_1 - identity hybrids, strong meaning, medium adoption, low monetization, examples: National Museum of the Romanian Peasant – reinterpreted exhibitions, Venice Biennale – national pavilion, Ars Electronica – conceptual-artistic component

H_2 - commercial, attention/audience hybrids, weak sense, strong anchoring and monetization, examples.: Tik Tok – content, Mobile games – Candy Crash, Clash of Clans, AR/VR marketing campaigns – EU digital advertising, music – Spotify – driven production

H_3- hybrids of transmission, high accessibility and education, but medium innovation, examples: Netflix for documentaries, interactive digital museums, medieval festivals (Sighișoara Festival), AR heritage tours (EU digital heritage initiatives)

H_4 - experiential, totalizing hybrids, the only area of simultaneous maximization of all values. Examples: historical film (the creativity of the screenwriter uses elements of culture to create entertainment), sustainable modern fashion reinterpreted (creativity reinterprets traditional costumes (culture) for spectacular presentations (entertainment)), video games (use mythology (culture) and new technology (creativity) for play (entertainment)),immersive cultural tourism, museums that use augmented reality (creativity) to bring history back to life (culture) in the form of interactive games for visitors (entertainment), fusion music festivals where artists combine traditional folklore (culture) with modern electronic music (creativity) in a spectacular mass show (entertainment), conceptual gastronomy (culinary storytelling): restaurants where award-winning chefs reinvent local historical recipes (culture) through molecular cooking techniques (creativity), offering customers a complete sensory show (entertainment), art Digital Street (Video Mapping): Designing dynamic 3D animations (creativity) on the facades of historic buildings or monuments (culture) within urban light festivals (entertainment).

There are also monofunctional activities, or incomplete from a system perspective, non-hybrid (residual areas)

$H_0=\Omega\setminus(H_1\cup H_2\cup H_3)$ (10)

The new typology becomes a complete structural partition model, as follows:

$\Omega=H_0\cup H_1\cup H_2\cup H_3\cup H_4$, with $H_i\cap H_j=\emptyset$, $i\neq j$ (11)

We have thus built a logical model, in rigorous form of the hybrid ecosystem, a system of endogenous typology and a framework for analysing value as a vector.

Border activities hybridized

A series of activities are not culture, they do not belong to the cultural or creative industries in the classical sense, but they are hybridized through aesthetics, rules and performance or digital transformation. Without claiming exhaustive coverage, we applied an analysis to them according to the logical model of the hybrid ecosystem.

i) Artistic sports: dance sport, synchronous swimming, rhythmic gymnastics, figure skating, body building sports, etc. Dance sport, although codified as a performance sport, is a direct offshoot of universal choreographic culture. Creativity manifests itself through movement design and musical interpretation, and its structural value comes from the preservation and reinterpretation of dance traditions (Latin, standard). In all these sports, Cr is present through choreography and interpretation, Cl rather partially present and somewhat deformed (not in the sense of deep symbolic content), through sports traditions, artistic refereeing, aesthetic codes, and D is strong through competition, show, large audience, sometimes global through television or the internet. A correct transcription would be in the form:

$Cr\wedge Cl\wedge Dv\approx H4$, with value vector (Vsem↑, Vsoc↑, Veco↑), (12) but Vsem is not deeply cultural, but aesthetic, procedural aesthetic, dominated by the body offers performance and spectacle, with immediate visual consumption.

ii) Sports: dependent on technique and technologies, they are based on advanced engineering equipment and a rigorous physical/mechanical execution, the performance being dictated by aerodynamics, software and their fine control: motor sports (Formula 1, MotoGP, off road competitions), performance cycling, skiing, sailing, aeronautical sports, e-sports, gaming, dominated by technology, consumption is closely linked to distribution, Marketing, Media.

iii) New forms of the culture of play:

   a. Mind Games (Chess, Go, Bridge) Disciplines that possess a high cultural sufficiency and a

creative sufficiency, in which the body remains static, and the entire competitive dynamic moves into the abstract space. Structural Cr (strategy, combinatorics, meta-game), distinct culture (chess – European intellectual culture, go, Asian culture, bridge – elitist social culture). In other words, in chess intellectual culture and strategic creativity dominate, in go more symbolic terms, and in bridge more ritual. Value vectors are also different. Currently, games are intensely accelerated towards mass digital entertainment through streaming and gamification on the internet (e.g. Chess.com).

b. Video games, gaming as a social practice.

iv) Extending typology to other hybrid activities (under the influence of digital transformation, while becoming the toughest testing ground for algorithmic AI optimization):

a) Digital-cultural hybrids: narrative video games (The Last of Us), virtual museums, virtual travel, digitized cultural heritage, cultural streaming platforms
b) Algorithmic hybrids – culture derived from data, not tradition, platform culture (Tik Tok), AI-generated music; music delivered by platforms (Spotify)
c) Educational – education through platforms and apps (EdX, Duolingo, Khan Academy)
d) Modern rituals – major festivals (UNTOLD), e-sports competitions (League of Legends Worlds), Olympic events.

The model can be adjusted/refined by introducing additional criteria in the analysis of activities in the hybrid ecosystem, namely:

1. The dominant expressive – symbolic, vs. performative-competitive finality
2. The degree of aesthetic autonomy
3. The Role of the Body vs. Mind vs. Technology
4. The mode of economic mediation.

The application of the logic model for the additional criteria together with the specific value vectors will determine subclasses of hybrids.

The 4 categories of hybrid activities identified above are radically polarized under the influence of AI. H1s become "*zones of analogue resistance*": the focus shifts exclusively to human traceability (live events, print literature without AI intervention, festivals where physical presence is mandatory). The economic value derives precisely from the exclusion of the machine.

The H2 is taken over entirely by the machines. Mass entertainment content, advertising, utilitarian graphics, and background music are generated, distributed, and optimized by AI without significant human intervention

Industry 5.0 promotes the idea of a harmonious human-machine synergy, in which Artificial Intelligence takes over repetitive tasks, and man unleashes his "pure creativity". This promise is a structural myth. Generative AI does not collaborate with human creativity on a conceptual level, but statistically substitutes it by approximating correlations from past data. Synergy presupposes dual intentionality and semantic understanding. AI does not possess cultural awareness, only computational efficiency. Therefore, the relationship is not one of symbiotic cooperation, but of subordination of the creative process to algorithmic optimization. Man does not become more creative, but is transformed from a creator of form and substance to a simple curator or "prompt engineer", validating pre-generated variants.

Based on the developed logic model, it is demonstrated that the AI-HUMAN synergy fails at the conceptual level: through: the failure of semantic sufficiency (dilution of meaning), saturation of functional sufficiency and saturation of economic sufficiency.

AI generates outputs based on the average of historical data. It eliminates the anomalies and happy accidents that underlie great cultural leaps. The result is a homogeneous aesthetic, devoid of anchorage in authentic human experience. When you become infinite and instantaneous, human attention becomes the critical resource. The system no longer seeks the cultural value of Vsem, but only the optimization of the consumer's neurochemical reaction (visual/auditory clickbait). Algorithmic hyper-production collapses the marginal cost of content to zero.

Although the mentioned synergy is a myth, AI profoundly restructures the industrial architecture of culture through a few clear mechanisms:

i) Industrialization of creative work: fragmentation of the creative process into optimized micro-tasks. The AI writes the script sketch, generates the graphic textures, and composes the sound background. The human creator just assembles the pieces.

ii) Labor market polarization: elimination of mid-level creators (juniors, commercial illustrators, translators, copywriters). Only two categories of creators remain: the conceptual elites ("super-creatives") and the common operators who clean and validate the data delivered by AI.

iii) Infrastructure monopoly: cultural production no longer depends on talent or access to art schools, but on access to large holders of computing power and language models (OpenAI, Google, Midjourney). Technological capital absorbs cultural capital.

At the same time, cultural consumption models also move from the phase of passive reception or active choice to the phase of algorithmically guided consumption:

i) Solipsistic hyper-personalization: the consumer no longer accesses a collective cultural good (a film seen by an entire generation). He consumes unique media feeds, generated in real time only for his psychological profile. Culture loses its function as a social binder and becomes an isolated individual experience.

ii) decreased tolerance to cognitive discomfort: AI recommendation and production algorithms eliminate friction. Art that provokes, disturbs, or requires effort to understand is replaced by a continuous stream of predictable content, optimized for mental comfort and easy entertainment.

iii) Authenticity crisis (synthetic fatigue): Consumers are starting to develop a resistance to the sterile perfection of AI products. There is an economic re-evaluation of the "human defect" – objects, texts or music that bear the explicit, non-optimized imprint of human manufacture and error.

Conclusions and discussions

Contemporary debates demonstrate that culture can no longer be analyzed exclusively through symbolic, economic, or technological lenses, as these dimensions increasingly interact and overlap. This paper contributes to the literature by proposing a Hybrid Ecosystem Framework that integrates creativity, culture, and entertainment within a single analytical structure. Through a formal logical model, the framework demonstrates that sustainable cultural systems emerge only when innovation, symbolic meaning, and audience engagement coexist simultaneously. The proposed typology of hybrid activities offers a systematic way to distinguish between different forms of value creation and to assess their symbolic, social, and economic contributions.

The analysis also highlights the transformative impact of digitalization and artificial intelligence on cultural and creative sectors. While AI expands production capacities and reduces costs, it simultaneously intensifies concerns regarding cultural homogenization, algorithmic control, labour market polarization, and the erosion of authentic human creativity. The assumption of a seamless human–AI creative synergy appears increasingly problematic when examined through the lenses of semantic, social, and economic sufficiency.

Ultimately, the paper argues that cultural and creative sectors should be approached as interconnected ecosystems rather than isolated industries. Public policies should therefore move beyond traditional sectoral interventions and adopt integrated ecosystem strategies capable of preserving symbolic value, fostering social cohesion, stimulating innovation, and ensuring economic sustainability in an increasingly digital environment. The logic model presented thus induces the need for structural change from sectoral policies to integrated ecosystem policies, where value is not intrinsic to sectors, but arises from determined structural intersections. This study is primarily conceptual and theoretical in nature. The proposed Hybrid Ecosystem Framework has not yet been empirically tested through quantitative indicators, comparative international datasets, or case-study validation. Furthermore, the logical model simplifies the complexity of cultural processes and may not fully capture the diversity of cultural contexts, institutional arrangements, and regional specificities. Future research should operationalize the proposed dimensions, develop measurable

indicators, and test the framework across different countries, cultural sectors, and stages of digital transformation.

BIBLIOGRAPHY:

1. Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1944). Dialectic of enlightenment. Herder and Herder.
2. Association for Development and Culture. (2025). The New Industrialists, the Creatives 04. University Publishing House.
3. Benhamou, F. (2017). The Economics of Culture (8th ed.). The Discovery.
4. Boșoteanu, I.-C., & Netedu, A. (2015). Creative industries and their role. Scientific Annals of the "Al. I. Cuza" University of Iași: Sociology and Social Work, 8(1), 105–118.
5. Cicero, M. T. (2008). Tusculan disputations (J. E. King, Trans.). Harvard University Press.
6. The Constitution of Romania. (2003). Monitorul Oficial, (767). Republished.
7. Croitoru, C., & Becuț Marinescu, A. (2025). Cultural Consumption Barometer 2024: Dynamics of Types of Cultural Consumption and the Role of Cultural Education. Universul Academic Publishing House.
8. Dărăștеanu, C. (2019). Economic analysis of the cultural and creative sectors in Romania in the period 2015-2018. National Institute for Cultural Research and Training. culturadata.ro
9. Dărăștеanu, C., Ceobanu, I., Ciocănel, A., & al. (2016). White Paper for Activating the Economic Potential of the Cultural and Creative Sectors in Romania. National Institute for Cultural Research and Training. culturadata.ro
10. Department for Culture, Media and Sport (DCMS). (1998). Creative industries mapping document. Department for Culture, Media and Sport.
11. European Commission. (2010). Green paper: Unlocking the potential of cultural and creative industries (COM(2010) 183 final). European Union.
12. Florida, R. (2002). The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life. Basic Books.
13. Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.
14. Han, B.-C. (2022). Non-things: Upheaval in the lifeworld. Polity Press.
15. Herder, J. G. (1968). Ideas for the philosophy of history of humanity. Bergman Publishers.
16. Howkins, J. (2001). The creative economy: How people make money from ideas. Penguin Books.
17. European Institute of Romania. (2021). Creative industries: growth potential in Romania and in the European context (Strategy and Policy Study no. 3). ier.gov.ro
18. Miège, B. (1987). The cultural industries: A critique of the concept. In V. Mosco and J. Wasko (eds.), The political economy of information (pp. 273–282). University of Wisconsin Press.
19. Srnicek, N. (2017). Platform capitalism. Polity Press.
20. Stiegler, B. (2019). The age of disruption: Technology and madness in computational capitalism. Polity Press.
21. Throsby, D. (2001). Economics and culture. Cambridge University Press.
22. Tylor, E. B. (1871). Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom (Vol. 1). John Murray.
23. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). (2010). Creative economy report 2010: Creative economy – A feasible development option. United Nations.
24. UNESCO. (1982). Mexico City declaration on cultural policies. UNESCO.
25. UNESCO. (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. UNESCO.
26. UNESCO. (2009). UNESCO framework for cultural statistics (FCS). UNESCO Institute for Statistics.
27. Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. PublicAffairs.

PSYCHOSOCIAL ADAPTATION IN THE CONTEXT OF OCCUPATIONAL STRESS: THE ROLE OF THE BALINT GROUP IN TEAM HEALTH

Diana Cecan
PhD Student, Moldova State University, Clinical Psychologist, Category I, BB-Dializa S.R.L.
Veronica Calancea
Lecturer, PhD, Moldova State University, Senior Clinical Psychologist, Republican Clinical Hospital
Svetlana Arnaut
MA, Clinical Psychologist, Republican Clinical Hospital

De vei avea nevoie de o mână de ajutor,
Caut-o la capătul brațului tău!

Abstract: *This article analyzes the concept of occupational stress, its impact on both the individual and the team, as well as the importance of psychosocial adaptation in managing stressful situations. It also highlights the role of Balint groups as a method of professional and emotional support aimed at developing reflection, empathy, and communication within the team.*

Keywords: *occupational stress; psychosocial adaptation; burnout; Balint groups; professional teams; emotional support.*

Noțiunea de stres aparține perioadei actuale, perioadei moderne. Nu se cunoștea despre acest stres acum mai bine de 50 de ani. Se știa că anumite persoane au o activitate mai aparte, că sunt în tensiune, dar nu foloseau cuvântul de „stres". Stresul a părut în momentul în care o persoană normală, aflându-se într-un post să-i zicem mai complex, a trebuit să răspundă la mai multe solicitări deodată[6].

Stresul sau „sarea vieții" este un factor psihosocial nelipsit și de aceea este inclus între factorii de risc psihosociali din modelul biopsihosocial. Stresul ocupațional reprezintă una dintre principalele provocări ale mediului profesional contemporan, având efecte semnificative asupra sănătății psihice, echilibrului emoțional și relațiilor interpersonale din cadrul echipei [7].

Ca răspuns la acțiunea factorilor stresori, organismul dezvoltă un proces adaptativ denumit sindrom general de adaptare. Sindromul general de adaptare se dezvoltă în trei etape:

a) reacția de alarmă: în care crește secreția de adrenalină și se declanșează o serie de mecanisme fiziologice de combatere a stresului și de menținere a unui control, cunoscute ca răspuns „fight or flight";
b) stadiul de rezistență sau adaptare: reprezintă răspunsul organismului, în cazul în care stresul nu este îndepărtat, pentru protecție pe termen lung. În acest stadiu, răspunsul se realizează prin corticala suprarenală care secretă corticosteroizi, ce cresc nivelul glicemiei și susțin energetic organismul;
c) stadiul de epuizare: dacă faza de adaptare este prelungită, fără perioade de relaxare, organismul își pierde rezervele pentru susținerea energetică și imunitară. În acest stadiu, cortico-suprarenala se epuizează, conducând la scăderea toleranței la stres și la epuizare fizică, mentală și emoțională [9].

Stresul se clasifică după mai multe criterii redate în următorul tabel:

Tabel 1. Clasificarea stresului

Criteriul	**Tipuri**	
Cauză	Fizic	Psihic
Efect	Eustres	Distres
Condiții de producere	Profesional/ocupațional	Neprofesional
Intensitate	Major	Minor

Scopul prezentului articol constă în analiza fundamentelor teoretice ale adaptării psihosociale în contextul stresului ocupațional și să evidențieze rolul grupurilor Balint în dezvoltarea mecanismelor adaptative, creșterea rezilienței și menținerea sănătății psihologice a profesioniștilor. Demersul științific are caracter teoretico-analitic și se bazează pe analiza critică și sinteza literaturii de specialitate din domeniul stresului ocupațional, adaptării psihosociale și grupurilor Balint.

Stresul are la bază evidente modificări fiziologice. De aceea explorarea proceselor fiziologice și psihoemoționale sunt complexe și implică diferite zone ale sistemului nervos. Astfel există alterări ale hipocampului provocate de hipersecreția glucocorticoizilor și a neurotransmițătorilor excitatori în stresul intens ducând la dereglări mnestice și comportamentale [1].

O nouă abordare vizând mecanismele biologice ale stresului privește conceptul alostazei. Alostaza este definită drept abilitatea unei stabilizări active ce implică modificări determinate de diferite provocări. „Încărcarea alostatică" sau „alostatic overload" este costul cumulativ al organismului de a parcurge cicluri repetate de adaptare, inclusiv prin răspunsuri fiziologice la stres, dar și cu posibile efecte adverse ducând la îmbolnăviri. Exemple ale încărcării alostatice sunt efectele defavorabile ale distresului ocupațional asupra sistemului cardiovascular sau inhibiția imunității celulare determinate de stresul cronic. „Suportul alostatic" se referă la mecanismele care conferă rezistența făcând organismul mai rezistent față de sindromul dereglărilor posttraumatice, la alte tipuri de stres și la boli cronice [8].

Dar nu stresul fiziologic este important, cât incapacitatea de adaptare la stres. G.Vaillant recunoaște importanța adaptării eficiente și ingenioase la stres prin mecanisme de adaptare mature, ca o cheie a supraviețuirii și susține că: „*Nu stresul este cel care ne ucide, dar adaptarea eficientă la stres ne permite să trăim*" [5].

Adaptarea este o formă de activitate socială care constă în a stăpâni ambianța. Ea urmărește realizarea unui echilibru între capacitățile, aspirațiile, obiectivele și dorințele individului cu cerințele și solicitările ambianței sociale și a mijloacelor oferite de ea pentru satisfacerea acestor aspirații (R.M. Klein). Adaptarea mai poate fi definită ca fiind un ansamblu de procese şi activităţi prin care se trece de la un echilibru mai puţin stabil între organism şi mediu la un echilibru mai stabil; dacă aceste schimburi favorizează funcţionarea normală a organismului, acesta este considerat ca fiind adaptat. Procesul de adaptare este legat de formarea reacțiilor necesare, care ar asigura menținerea sănătății și capacității de muncă a omului, de transformare activă a mediului extern pentru crearea condițiilor de viață, de muncă și de trai ce ar facilita acomodarea subiectului la situații noi [4].

Din perspectivă psihologică, adaptarea psihosocială reprezintă un proces dinamic de ajustare cognitivă, emoțională și comportamentală la cerințele mediului, care permite individului să gestioneze eficient situațiile stresante și să mențină un nivel adecvat de funcționare personală și socială. Aceasta presupune transformarea experiențelor dificile în contexte favorabile învățării și dezvoltării personale, prin utilizarea unor mecanisme adaptative precum copingul proactiv, acceptarea, restructurarea cognitivă și accesarea resurselor de suport social. Aceste strategii contribuie la creșterea rezilienței psihologice și la menținerea echilibrului emoțional în fața factorilor de stres. În context ocupațional, aceasta se reflectă în capacitatea de a face față stresului profesional, de a menține relații interpersonale eficiente și de a gestiona solicitările specifice mediului de muncă [10].

Sensul atribuit adaptării de către unii autori care au acreditat și dezvoltat acest concept implică următoarele abordări:

- Adaptarea include întâlnirea a ceva mai mult, a ceva care n-a mai fost întâlnit: întâlnirea unei situații inedite, a unui obstacol sau a unui conflict. Adaptarea include în procesul activității, obligatoriu, elementul de mijloc – scop.
- Comportamentul adaptiv este calea conștientă și inconștientă folosită de oameni pentru a se acomoda la cerințele mediului înconjurător, fără a le schimba scopurile și obiectivele.
- Adaptarea este definită ca un efort cognitiv și comportamental, făcut pentru a stăpâni, tolera sau reduce cerințele interne și externe și conflictele care apar odată cu aceste cerințe [11].

Adaptarea nu este un semn de slăbiciune, ci un mecanism necesar al funcționării umane în contexte sociale variate.

Stresul ocupațional este rezultatul dezechilibrului dintre cerințele profesionale și resursele personale percepute ale individului. Literatura de specialitate evidențiază faptul că expunerea îndelungată la stres profesional este asociată atât cu efecte somatice, precum afecțiuni cardiovasculare, tulburări de somn și sindroame dureroase cronice, cât și cu consecințe psihologice și relaționale. Printre acestea se numără rigidizarea răspunsurilor emoționale, diminuarea empatiei și reducerea capacității de adaptare interpersonală, factori care pot compromite calitatea performanței profesionale și a relațiilor de muncă. Stresul care este zilnic și omniprezent, în toate activitățile noastre, politice, sportive, intelectuale și academice, nu trebuie să contribuie un element de bază, ci să fie un element întâmplător, pe care să știm să îl prevenim, nu să îl tratăm [6].

Una din metodele de prevenție și gestionare a stresului din cadrul unei echipe sunt grupurile Balint, care în ultimii ani au fost recunoscute drept una dintre cele mai eficiente metode de reflecție profesională și suport emoțional. Inițial metoda a fost folosită predominant în domeniul clinic. Michael Balint (medic psihanalist la Clinica Tavistock, Londra) a elaborat metoda pentru a oferi un cadru care pune „percepția extinsă a mai multor ochi" în slujba înțelegerii mai profunde a pacientului, pe primul plan apărând înțelegerea bolnavului și a relației: medic-pacient, și nu a bolii. În timp metoda Balint a devenit parte integrată a formării continue, fiind utilizată de specialiștii din diferite domenii profesionale.

Grupurile Balint reprezintă un cadru în care profesioniștii pot învăța să gestioneze propriile emoții, să-și înțeleagă reacțiile în relația cu beneficiarii ori colegii și să-și mențină vitalitatea profesională. Prin intermediul reflecției colective, participanții învață să identifice mecanismele transferențiale și contratransferențiale, să înțeleagă cauzele stresului relațional și să-și dezvolte empatia și conștiența de sine profesională. Grupul presupune abordarea holistică și are ca scop umanizarea relației reprezentând un excelent exercițiu de flexibilizare a minții celui aflat în dificultate [3].

În cadrul grupului Balint procesul de adaptare psihosocială este facilitat prin patru mecanisme principale:

1. *verbalizarea emoțiilor* – exprimarea afectelor reduce intensitatea stresului și favorizează reglarea emoțională;
2. *oglindirea interpersonală* – identificarea cu experiențele celorlalți profesioniști normalizează emoțiile percepute ca izolate;
3. *insight profesional* – conștientizarea propriilor reacții și transformarea lor în resurse de învățare;
4. *co-crearea sensului* – experiența colectivă conduce la o redefinire pozitivă a rolului profesional și la restabilirea sensului muncii [13].

Prin aceste procese, grupul Balint devine un instrument de neuroplasticitate psihosocială, remodelarea conexiunilor emoționale și cognitive prin reflecție și empatie.

Din perspectiva psihologică, grupul poate fi privit drept o formă de igienă emoțională profesională, capabilă să prevină acumularea tensiunilor și să stimuleze adaptarea flexibilă a sistemului de lucru. În plus, ele permit o dezvoltare continuă a abilităților de autoreflecție și de recunoaștere a propriilor limite, elemente fundamentale pentru sănătatea mentală a profesioniștilor.

Practica de grup Balint poate fi folosită ca metodă de prevenire a sindromului de secătuire, deoarece ea are ca scop ameliorarea relației profesionale, prin transformarea ei într-un soi de alianță, având numeroase roluri și beneficii asupra participanților, și anume:

- vor afla că și colegii lor pot avea probleme identice sau asemănătoare;
- vor dezvolta relații mai calde cu colegii și vor simți în aceste grupuri sentimente de încredere, colegialitate și căldură sufletească;
- vor simți din partea participanților un interes autentic pentru problemele lor, înțelegere și acceptare necondiționată;
- vor descoperi o dispariție a sentimentului izolării profesionale;
- în timp se vor convinge că participarea la grupuri Balint previne sindromul burnout și dezvoltă capacitatea de rezolvare a problemelor;
- confidențialitatea din grup generează un sentiment de securitate;
- va crește stima între colegi;
- vor învăța să accepte propriile limite și să nu se suprasolicite;
- vor constata creșterea stimei de sine și a autoaprecierii, dezvoltând un spirit echilibrat;
- va ajuta la identificarea factorilor de stres, la conștientizarea efectelor acestora, evitând astfel arderea profesională;
- colaborare mai eficientă pe plan profesional;
- toleranță crescută față de diferențele individuale;
- schimbarea atitudinii între colegi se manifestă și în viața cotidiană;
- relațiile dintre colegi tind spre prietenie;
- cercul asigură o atmosferă sinceră de colegialitate și confidențialitate maximă;
- în „cercul magic" al grupului măștile pot fi scoase, complexele, distanțele impuse de poziția socială și ierarhia profesională pot fi uitate [12;15].

Este o muncă, care oferă posibilitatea unor discuții libere (de asocieri, de fantezii) în jurul cazului, pentru a înțelege însemnătatea personală, coloritul afectiv al celor prezentate. Se poate întâmpla, ca la începutul acestui proces sistematic (de discutare a cazurilor), unii dintre noi să fie mai rezistenți, mai retrași, mai rezervați [2]. În timpul activității de grup, profesionistul va primi unele critici pozitive și unele sugestii mai mult sau mai puțin adecvate, dar făcute într-o manieră protectivă, în așa fel încât el sau ea va putea să vadă din nou partea nobilă și aducătoare de satisfacții a activității sale.

Câteva idei generale despre grupurile Balint

1. Sunt grupuri de autocunoaștere, dar nu numai.

Diferența față de grupurile de autocunoaștere constă în faptul că în locul reacțiilor emoționale ale membrilor grupului în centrul atenției stau reacțiile bolnavului/clientului.

2. Sunt grupuri de prezentare de caz, dar nu numai.

Nu diagnosticarea clinică este scopul discuțiilor ci punerea diagnosticului de situație, deci prezentarea situațiilor familiale, sociale, religioase, culturale.

3. Sunt grupuri de psihoterapie, dar nu numai.

Frecventând grupul Balint cu timpul profesionistul trece printr-un proces de schimbare a personalității, deschizând noi dimensiuni în concepția lui față de problemele clienților/beneficiarilor, față de relația lui cu aceștia, iar în final devine mai înțelegător și mai calm. Se observă o schimbare mică dar semnificativă a personalității [3; 15].

Pentru bunul mers al activității de grup, trebuie să se respecte câteva *reguli generale*, cum ar fi:

- Luarea cuvântului când liderul dă undă verde;
- Acceptarea ideii că fiecare dintre noi are propriile limite, poate să greșească, nefiind atotștiutori. Avem dreptul la propriile limite! O problemă pe care noi o considerăm minoră, pentru alții poate fi una foarte importantă, deci trebuie abordată cu seriozitate și empatie;
- Evitarea sfaturilor directe! Să vorbim numai despre modul în care am acționa, simți noi într-un asemenea caz;
- Evitarea strictă a atacurilor la persoană. Nu se permit conversații în doi în timpul grupului, nu se fac notițe, nu se fumează, nu se mănâncă. *Punctualitatea*: după începerea grupului nu se mai intră sau iese din grup (nici măcar pentru nevoi fiziologice);
- Fiecare membru al grupului are dreptul de a lua cuvântul, sau dreptul la tăcere;

- În timpul grupului se folosește numele diminutiv al participanților. Membrii grupului în timpul ședințelor se tutuiesc. Nu se apelează prin folosirea gradelor profesionale, științifice sau al statutului social [14; 15].

Grupul Balint reprezintă o metodă eficientă de susținere psihologică a profesioniștilor, contribuind la diminuarea efectelor stresului ocupațional, la prevenirea sindromului de burnout și la stimularea dezvoltării personale și profesionale. Activitatea reflexiv-analitică desfășurată în cadrul grupurilor Balint este centrată asupra relației dintre profesionist și beneficiar, având ca obiectiv optimizarea acesteia. Totodată, procesul de explorare și analiză a experiențelor relaționale facilitează autocunoașterea, autoînțelegerea și dezvoltarea capacității de reflecție asupra propriilor reacții emoționale și comportamentale. Grupurile Balint oferă un cadru securizant pentru exprimarea și elaborarea experiențelor asociate stresului profesional, transformând vulnerabilitatea și dificultățile întâmpinate în oportunități de învățare și creștere personală. Prin promovarea suportului reciproc, a coeziunii și a reflecției colective, acestea favorizează menținerea echilibrului psihologic, a vitalității emoționale și a identității profesionale, elemente esențiale pentru funcționarea sănătoasă și eficientă în cadrul unei echipe.

În **concluzie**, nu stresul trebuie să ne conducă pe noi că avem de făcut mai multe lucruri, ci noi trebuie să ne dirijăm stresul, astfel încât să ne punem ordine în activitate. De aceea, gândirea trebuie făcută și în sistemul nervos, și în viața de toate zilele, pas cu pas.

Adaptarea psihosocială reprezintă un factor esențial în prevenirea sindromului de burnout, influențând capacitatea individului de a face față solicitărilor profesionale. O adaptare eficientă este asociată cu un nivel redus al epuizării emoționale, o implicare profesională crescută și un sentiment de realizare personală, în timp ce adaptarea deficitară constituie un factor de risc major pentru dezvoltarea burnout-ului.

Grupurile Balint ne amintesc ceva esențial: nu trebuie să ducem singuri ceea ce este, prin natura lui, relațional. Și poate cea mai importantă schimbare de perspectivă este aceasta: **Vindecarea nu vine din timp. Vindecarea vine din întâlnire.** Întâlnirea cu sinele. Întâlnirea cu celălalt. Întâlnirea cu experiența, așa cum este ea.

BIBLIOGRAPHY:

1. Albu, M.; Derevenco, P. (eds.). Stres, stres ocupațional și burnout, Ed. Argonaut, ClujNapoca, 2015.
2. Bagdy, E.: A pedagogiai Balint-csoport munka. A Balint- csoport, mint az esetmegbeszeles es szupervizio eszkoze in: A Balint-csopotok elmeleti es gyakorlati kerdesei, sub red.: Luban-Plozza, B.; Dickhaut, H. H. Ed. Animula, Budapesta 1998.
3. Balint, M. (1957). The doctor, his patient and the illness. Pitman Medical Publishing.
4. Cecan, D. Relația medic-pacient în facilitarea adaptarii adultului aflat la tratament prin hemodializă. In: Materialele Conferinţei Ştiinţifice cu participare internaţională „Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective" ediția IV-a, Universitatea de Stat "Alecu Russo"din Bălți. Bălți 2023. p. 202-205. ISBN (pdf) 978-9975-50-314-3
5. Cecan, D. Psychosocial adaptation and the development of adult compliance with hemodialysis treatment. In: Journal of romanian literary studies no. 36/2024, Târgu Mureș: Arhipelag XXI Press 2024, p. 905-911. ISSN 2248-3004
6. Ciurea, A. V. Sănătatea creierului pe înțelesul tuturor. Bucureșri: Bookzone, 2022. ISBN 978-606-9639-69-6
7. Engel, G. L. From biomedical to biopsychosocial. Being scientific in the human domain. Psychosomatics. 1997 Nov - Dec; 38(6):521-8.
8. Fava, G. A.; Guid,i J.; Semprini, F.; Tomba, E.; Sonino, N. Clinical assessment of allostatic load and clinimetric criteria. Psychother Psychosom. 2010; 79(5):280-4.
9. Guyton, and Hall: Tratat de fiziologia omului, ed.11-a, trad. Cuculici P. V; Gheorghiu A. Ed Med Callisto, 2007.
10. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
11. Popescu-Neveanu, P. *Dicţionar de psihologie.* Bucureşti: Albatros, 1978. 440 p.
12. Trif, A. B. Sindromul de secătuire - *Buletinul informativ al Asociației Balint din Romania*, nr. 5, Martie 2000.
13. Ulrich Rüth (2009). Classic Balint Group Work and the Thinking of W.R. Bion: How Balint Work Increases the Ability to Think One's Own Thoughts. Group Analysis, 42(4), 380–391. https://doi.org/10.1177/0533316409345965
14. Veress, A.; Veress, E. *De la vis la realitate.* Ed. Status, Miercurea Ciuc, 2003.
15. Veress, A.; Veress, E. *De la speranțe la ... speranțe.* Ed. Status, Miercurea Ciuc, 2013.

OVIDIAN FRIENDSHIPS OR OVID AND HIS FRIENDS

Dorica Coca
PhD, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *The French philologist Gaston Boissier devoted a study to Roman society in the age of Caesar, entitled "Cicero and His Friends". Following the example of this distinguished scholar of Roman antiquity, this article will explore the world of Ovid's friends and, in certain contexts, examine the condition of the Roman aristocracy under Augustus and Tiberius. Ovid's exile poetry holds not only documentary significance for Romanians but also serves as a valuable source of information on certain historical events and notable individuals.*

Keywords: *Ovid; friends; Augustus; Roman society; documentary significance*

Atât *ante exilium,* dar mai ales în timpul exilului, Ovidius cântă în versurile sale - fie asociată cu iubirea, fie înălțată pe crestele Olimpului, fie că e leacul sau otrava suferinței - prietenia, atât de frumos, cum doar Cicero o făcuse în *De amicitia*.

Operele scrise în exil, *Tristele* şi *Ponticele,* sunt, după cum se ştie, destinate celor apropiaţi, rămaşi în Roma, numindu-i sau nu, trimise cu scopul de a-i determina să intervină pe lângă împărat pentru a-i schimba măcar locul exilului, dacă nu pentru iertare. Dar scrisorile trimise în acest scop nu erau doar pentru prieteni, ci şi pentru soţie, rude şi chiar pentru însuşi Augustus.

Aşadar, pentru a ordona clar - cum îi stă bine unui clasicist - universul lui Ovidius, îl vom urmări mai întâi în calitatea sa de *prieten*.

Ovidius – prietenul. După ce a urmat cursurile de retorică cu celebrii retori Aurelius Fuscus şi Porcius Latro, pleacă împreună cu poetul Aemilius Macer pentru a-şi desăvârşi cultura în Asia Mică şi Sicilia. Acesta, *un poet mai mult savant decât amuzant,*[1] îi dădea poveţe lui Ovidius, binevoitor şi dezinteresat. Îi citea din operele lui, după cum spune:

Ades bătrânul Macer îmi recita din "Păsări,"
Din "Leacurile" sale, din "Şerpii" veninoşi.[2]

Figura lui Paulus Fabius Maximus, fără îndoială, ocupă un loc de primă importanţă între prietenii lui Ovidius şi, desigur, şi în cauzele pentru care sulmonezul a fost relegat la Tomis.

Dar începem cu celelalte personaje ovidiene, care intră în numărul celor *doi sau trei, unu sau doi*, care au rămas fideli până la sfârşit poetului şi anume: Rufus, Celsus, Gallius.

Rufus este unchiul celei de-a treia soţii a poetului, Fabia. Din exil îi adresează epistula II, 11 din *Epistulae ex Ponto,* în care îl mai roagă să o mai susţină şi să o sfătuiască pe Fabia, dar, mai ales, îi mulţumeşte pentru consolările aduse în noaptea nenorocirii sale, când toţi ceilalţi prieteni îl părăsiseră: *Să uit atâtea lacrimi care-ţi curgeau pe faţă,/ Când faţa-mi de durere încremenită sta,/ Şi balsamul pe care tu l-ai vărsat atunce/ În inima mea tristă, când inima-ţi plângea?*[3] Rufus deţinea o moşie la Fundi, ceea ce arată că era probabil un aristocrat şi relaţia cu Ovidius era întărită şi de această legătură de nobleţe. Apoi era rudă şi cu Paulus Fabius Maximus, nobil de viţă veche, ca şi Rufus foarte probabil. Ovidius, prieten cu amândoi, împreună cu ei, lua parte la acele fastuoase *convivia* organizate de Fabius Maximus.

Alt prieten apropiat de-al lui Ovidius, care s-a arătat profund îndurerat de plecarea în exil a sulmonezului este Celsus. Ovidius zice: *Nici o epocă nu-mi revine in minte mai des decât acele zile, care aş vrea să fi fost ultimele din viaţa mea, şi anume, cele în care casa mea, zguduită de o uriaşă catastrofă, pe neaşteptate, s-a prăbuşit şi a căzut în capul stapânului ei. El mi-a fost alaturi, atunci*

[1] I. Diaconescu, *Istoria literaturii latine,* Bucureşti, 1926, p. 218.
[2] *Tristia*, IV, 10, 43-44.
[3] *Epistulae ex Ponto,* II, 11, 9-12.

când o mare parte din prietenii mei m-a abandonat, o, Maximus: într-adevar, el nu a fost un tovarăş al Fortunei.

L-am văzut plângând la funeraliile mele, ca şi cum ar fi fost pe cale să-şi pună fratele pe rug: m-a strâns la piept şi m-a consolat când eram deprimat şi şi-a amestecat lacrimile cu ale mele până la sfârşit. O, de câte ori, protector nefericit al amarei mele vieţi, mi-a oprit mâinile mele pregătite pentru un gest fatal (chiar împotriva mea însumi!). O, de câte ori nu mi-a spus: <<Va putea fi îmblânzită furia zeilor şi nu spune că nu te poate ierta>>. Dar, mai ales, îmi repeta: <<Gândeşte-te la cât de mulţi îţi veni în ajutor Maximus; Maximus va acţiona; cu zelul său de prieten, va cere ca mânia Cezarului să nu rămână implacabilă până la sfârşit şi, împreună cu ai săi, nu va precupeţi nici un efort, ca un frate adevarat; nu va trece cu vederea nici un mijloc pentru a-ţi uşura suferinţele>>[4] Şi el se înscrie în familia lui Fabius Maximus şi a anturajului său, însă nu era de vită aşa veche ca ceilalţi doi, nobil doar prin spirit, prin promisiunea că va veni la Tomis, dacă îi va permite Maximus să facă o călătorie atât de lungă. Ovidius îl aprecia pentru calităţile sale care reieşeau din apartenenţa la acelaşi cerc de prieteni.

L. Iunius Gallius primeşte în anul 14 p. Chr. de la Ovidius epistola IV, 11 pentru a-l consola la moartea soţiei. Îi mulţumeşte lui Gallius că i-a alinat cu propriile sale lacrimi rănile provocate poetului de o lance cerească. În introducere sulmonezul îşi cere scuze că nu i-a scris numele în versurile trimise până atunci. Gallius avea o dublă durere, plecarea în exil a prietenului şi apoi pierderea soţiei. Ovidius îi urează să-și găsească repede consolarea şi, în decurs de un an, să se căsătorească din nou.

Acest Gallius era tatăl adoptiv al lui Annaeus Novatus, fratele filosofului Seneca, care a fost proconsul la Achaia. Fiind născut în anul 13 a. Chr., pe vremea relegării lui Ovidius avea patruzeci de ani.

Despre Sullius, informaţii mai ample ne sunt furnizate de singura elegie pe care i-a adresat-o Ovidius (*Pont*., IV,8). Potrivit lui Tacitus, Sullius era un om cinstit, energic şi elocvent. Ovidius era legat de el printr-o cvasi-rudenie: soţia lui Sullius era cvasi-fiica lui Ovidius, dat fiindcă sulmonezul este soţul mamei ei. Sullius era deci, ginerele Fabiei, din prima căsătorie. Aici Ovidius explică raporturile de rudenie care îl legau pe Sullius de domus Fabia şi, amintind aceste afinităţi, profită de ocazie pentru a lăuda originea nobilă a propriei familii şi puritatea moravurilor sale, cu excepţia unei nefericite greşeli.

Pompeius Macer, pe care prosopografii l-au remarcat printre prietenii lui Ovidius, se laudă cu legături la fel de distinse precum oricine din anturajul lui Ovidius. Integrarea lui în instituţia romană a fost precedată de realizările tatălui său (sau poate ale bunicului) Theophanes din Mytilene, care a fost unul din cei mai apropiaţi confidenţi ai lui Pompeius timp de două decenii. Însuşi Macer l-a servit pe Augustus drept procurator ecvestru al Asiei, iar apoi, drept director al bibliotecilor de stat în Roma şi iubitor al culturii greceşti. Când Tiberius l-a înlocuit pe Augustus, poziţia sa la curte a devenit chiar mai solidă. A trăit să vadă că fiul său obţine un loc în senatul roman, că devine primul senator cunoscut de origine greacă. Pe când se preocupa de cariera sa politică, şi-a dobândit o însemnătate în cercurile literare ale vremii şi a menţinut o prietenie de lungă durată cu Ovidius. Dar este imposibil ca relatia lui cu Ovidius să fie discutată fără a fi precizate alte probleme pe care reconstrucţia carierei sale le prezintă. Singurele trimiteri sigure la urmaşii lui Theophanes sunt formate din aluzii superficiale în două texte literare. Strabo menţionează că Marcus Pompeius pe care Caesar Augustus l-a numit cândva procurator al Asiei, se număra acum printre primii *prieteni* ai lui Tiberius.

Lui Macer, poetul din Sulmona, îi dedică epistola *Ex Ponto*, II, 10. Îşi exprimă speranţa că Macer a continuat să caute soluţii pentru el: Macer îi datorează acest lucru pentru viaţa pe care au împărtăşit-o timp de mulţi ani, faptului că soţia sulmonezului *nu îi este străină* (*non aliena tibi,* v. 10), studiilor de care Macer s-a folosit cu mai multă înţelepciune decât Ovidiu, care acum îşi primeşte trista recompensă.

Lui Germanicus Caesar, Ovidius i-a destinat o singură epistolă: *Ex Ponto*, II, 1, spre deosebire de Paulus Fabius Maximus, căruia i-a adresat şase scrisori din Pontus. Germanicus este fiul lui

[4] *Epistulae ex Ponto,* I, 9, 11-30.

Drusus, după cum ştim, şi nepotul lui Tiberius. Ovidius îi scrie respectiva scrisoare în 14 p. Chr., cu ocazia triumfului înregistrat de Tiberius împotriva panonilor şi a dalmaţilor, cu un an înaintea morţii lui Augustus. Sulmonezul se inspiră din descrierea triumfului lui Tiberius la Roma, pentru a face să ni se deruleze prin faţa ochilor diversele faze ale ceremoniei triumfale, pe care Ovidius o descrie cu plăcere şi într-o altă epistolă dedicată lui Graecinus.

Lui L. Pomponius Flaccus poetul îi dedică epistola *Ex Ponto*, I,10. În 17 p. Chr. Flaccus era consul. Fratele său mai mare era C. Pomponius Graecinus, consul şi el în 16 p. Chr., cu un an înainte. Deja când i-a scris lui Graecinus în 15 p. Chr., pe când era consul desemnat, Ovidius subliniază că Flaccus conducea aceste regiuni*, praefuit his locis*, se subînţelege că ar fi avut o funcţie militară în Moesia, înainte să fie consul desemnat. Puţin după consulat, Flaccus a fost trimis în Moesia de Tiberius ca *legatus pro praetore*, pentru a supune Rhescuporide[5] şi apoi în Siria.

Ovidius îi propune lui Graecinus să-i ceară fratelui său, Flaccus, informaţii precise despre condiţiile și oamenii din locul unde poetul își ispăşeşte pedeapsa.

În acelaşi context, un loc aparte îl merită destinatarul epistolei *Ex Ponto*, II, 9, regele trac Cotys. Scrisoarea este interesantă prin problemele istorice pe care le pune, dar și pentru că, în subtext, Ovidius lasă impresia intenţiei sale de a-i întoarce spatele lui Augustus şi edictului său, încă în vigoare, pentru a se pune sub protecţia lui Cotys.

Lui Carus**,** poet epic şi prieten dintre acei *prieteni de care nu se îndoieşte*, îi este dedicată epistola *Ex Ponto*, IV,13. I-au mai fost adresate şi alte scrisori din *Tristele*, dar nu toate acestea sunt cu siguranţă adresate lui. Ovidius îl anunţă că a scris un *libellus* în grai getic în care aduce *laudes de Caesare* şi apoi îi face rezumatul. Poporul getic la sfârşitul lecturii aduce o ovaţie entuziastă, prin agitarea tolbelor pline cu săgeţi:

Et caput et plenus omnes movere pharetras,
Et longum Getico murmur in ore fuit.[6]
„Ei capul şi-l clătiră şi tolbele lor pline,
Ş-un murmur lung din gură barbarii toţi au scos”. [7]

Menționăm în cele ce urmează și alţi destinatari cărora Sulmonezul le-a adresat una sau mai multe scrisori din Pont.

Lui Atticus îi sunt adresate şi scrisori din *Tristele*, dar cele al căror destinatar este în mod sigur Atticus sunt: *Epistulae ex Ponto*, II, 4; II, 7. Din aceste scrisori ale lui Ovidius nu reiese mai nimic despre acest personaj din punct de vedere politic. Totuşi, aflăm de la Tacitus din *Annales*, IV, 58, că e vorba de Curtius Atticus, unul dintre cei care au făcut parte din cohorta lui Tiberius din Orient. Atticus pare a fi un prieten inconstant, iar Ovidius îi cere această constanţă în *Epistula* II, 4: *Tu vechiului prieten să-i fii statornic reazem:*

De nu-ţi sunt o povară, mă apără cât poţi![8]

În *Epistulae ex Ponto,* II, 7, v. 4, Ovidius îşi pune întrebarea dacă prietenul său, Atticus, se îngrijorează pentru el: *si sit tibi cura mei,* pentru ca apoi să creadă că această teamă este nejustificată. Trimis printr-un decret nedrept, în timpul absenţei sale şi cu *aspera verba,* în cel mai trist loc din lume şi cel mai îndepărtat de pe glob, unde pacea lui Augustus nu-ţi mai era de niciun folos, curajul lui Ovidius trebuia totuşi susţinut moral de prieteni. Astfel, îi cere lui Atticus să nu abandoneze nava poetului în mijlocul mării, ci să-l salveze, fiind în continuare de partea lui: *Urmează dar! Pe valuri nu-mi părăsi tu nava,*

Să-ţi aperi şi amicul, dar şi părerea ta!

Scrisorile *Epistulae ex Ponto*: I, 1; 3; 9; 4; 6 îi sunt adresate lui Brutus. Identificarea lui este destul de dificilă; probabil a fost editorul celor trei cărţi din *Pontice*. Ovidius i-a dedicat un mic poem, un fel de *libellus* în limba getică, *sermone Getico,* referitoare la moartea lui Augustus, strecurând unele aluzii cu caracter politic. Din opera ovidiană rezultă că acest cunoscut nume, Brutus, nu e numai simbol al luptei împotriva tiraniei, ci, prin veritabile calități morale, devine și simbolul luptei

[5] Tacitus, *Annales,* II, 32.
[6] *Ovidius Naso, Publius, Tristia, Epistulae ex Ponto,* Teubner, Leipzig, 1922.
[7] *Epistulae ex Ponto,* IV, 13, v. 35 – 36.
[8] *Epistulae ex Ponto,* II, 4, v. 33-34.

pentru libertate. Cam aşa este văzut şi destinatarul ovidian, real sau fictiv, și, are asupra orientării politice a lui Ovidius o oarecare influenţă. Ovidius îi cere prietenului Brutus, în *Pontica*, I, 1, să găzduiască *libelli peregrini* în biblioteca sa. Ceea ce spune Ovidius privitor la acest Brutus ne surprinde uneori. Încearcă să-l facă să creadă că se căieşte cu adevărat: *Ah, desigur eu mă căiesc de vina mea. Afirm – în caz că afirmațiile unui nenorocit mai au vreo valoare – afirm că mă căiesc și că în interiorul meu sunt torturat de ceea ce am făcut. Oricât de durerors mi-ar fi exilul, vina mea este încă și mai gravă: suportându-mi vina, mă resemnez că am meritat-o.*[9] *Psalmul penitențial* al lui Ovidius nu este nici pe departe comparabil cu *psalmii penitențiali* iudaici din Vechiul Testament. Cea din urmă scrisoare din *Ponticele,* IV, 6, adresată lui Brutus aduce informaţii importante. Mai întâi Ovidius spune că scrisoarea îi ajungea lui Brutus din *acele locuri în care nu ai vrea (nolles) să fie Naso*; pentru ca apoi să continue: *Dar ceea ce n-ai vrut tu, a vruto-o mizerabilul destin.* Remarcăm aici o discrepanță între voința lui Brutus și voința destinului: *Soarta tenace şi perfidă.*

La moartea lui Paulus Fabius Maximus, Ovidius simte o durere cruntă, simte cum aproape îl macină disperarea, în schimb gândul că a murit Augustus nu-i trezeşte niciun regret. Ovidiu i se adresează din nou lui Brutus, pentru a-l elogia pentru fidelitatea prieteniei sale. Chiar și în asemenea momente dramatice, din cauza morții lui Paulus și a lui Augustus, poetul sulmonez se gândește tot la răzbunarea împotriva dușmanilor săi. Brutus ar trebui să fie cel care îl răzbună, așa cum au fost contra tiranilor primul Brutus împotriva lui Tarquinius Superbus și al doilea Brutus împotriva lui Caesar.

Încă din tinereţe, C. Pomponius Graecinus a fost un prieten destul de apropiat al lui Ovidius. Acestuia Ovidius îi adresează epistolele *Ex Ponto*, I, 6; II, 6; IV, 9. Ovidius afirmă în prima scrisoare adresată, *Pontica* I, 6, că este sigur că, atunci când prietenul său Graecinus a aflat de relegarea sa, l-a cuprins tristeţea: *Graecinus are o inimă foarte sensibilă, înnobilată încă şi mai mult de o vastă cultură*. Între altele, poetul îi obiectează că în momentul aflării nenorocirii nu l-a zărit printre puținii prieteni care a venit acasă să-l consoleze (*m-am simțit și mai oropsit din cauză că nu erai tu, care cu prietenia ta, mi-ai fi fost de ajutor*). Măcar acum din depărtare să-i vină în ajutor. Din moment ce toată Roma ştia motivul relegării, nu i-a mai scris lui Graecinus ce anume a stat la baza vinii sale (*peccatum*), considerând că nu ar fi fost nici uşor, nici prudent (*nec leve, nec tutum*). De fapt, Ovidius declară şi în altă parte că întreaga Romă cunoștea motivul. În tot cazul, este vorba de o *culpa* și nu de un *scelus,* dacă nu se consideră crimă orice vină împotriva marilor zei:

Omnis an is magnos culpa deos scelus est?

Poetul îi cere lui Graecinus să-i rămână fidel în aceste momente de încercare și să-i arate în mod constant sentimentul de afecțiune pentru ca prietenia lor să rămână eternă. Aceste scrisori cu asemenea recomandări către Graecinus sunt de prin anul 14 p. Chr., când, după cum reiese din versurile Sulmonezului, Graecinus câştiga tot mai multe favoruri din partea lui Augustus. Într-o scrisoare (*Ex Ponto,* IV,9), poetul îl felicită pe Graecinus pentru funcţia de consul.

Ovidius a fost iniţiat în poezie la cenaclul lui Messalla Corvinus. În *Epistula ex Ponto, II, 3,* dediată lui Cotta Maximus, spune*:*

Al tău părinte, floarea romanei elocvenţe,
A căruia nobleţe, nici ea, n-a fost mai jos,
M-a îndemnat în lume să dau a mele versuri
Şi el îndrumătorul talentului mi-a fost.[10]

Aşadar, influenţa lui Messala Corvinus asupra lui Ovidius vizează nu numai formarea *poetică*, ci și întreaga sa formare spirituală. Sub impulsul lui Messalla Corvinus, Ovidius a avut curajul să înfrunte, poate, direct sau mascat, eventuala furie a împăratului și a cercului său. Să ne amintim faptul că, la numai douăzeci de ani, la Filippi, Messalla Corvinus avusese comanda cavaleriei armatei a lui Brutus împotriva Triumvirilor: Brutus a rămas și pentru el un simbol, chiar dacă, până la urmă, se va apropia de Augustus. La moartea lui Messalla, în jurul anului 3 p. Chr., Ovidius dedicase o elegie, astăzi pierdută, în care îi mulţumea nu numai pentru că l-a îndrumat pe calea poeziei, ci și pentru sfaturile de viață pe care i le-a dat. Acum, recunoștința față de Messalla Corvinus se îndreaptă și

[9] *Ibidem,* I, 1, v. 59- 62.
[10] *Epistulae ex Ponto,* II, 3, 77-79; I, 7, 28.

asupra celor doi fii ai lui, care, la fel ca și Ovidius, s-au format cu aceleași idei de independență spirituală, pe care le afișase și tatăl în mod evident. M. Aurelius Maximus Messalinus este fratele mai mic, iar cel mai mare M. Valerius Corvinus Messalinus. În primul rând având în vedere recunoștința față de tatăl lor, Ovidius se arată legat de o strânsă prietenie față de amândoi. În unele elegii, Ovidius i se adresează fratelui mai mic, cu numele M. Aurelius Cotta Maximus, nume pe care l-a luat după ce a fost adoptat de Aurelius Cotta. Sub influenţa educaţiei paterne, Cotta Maximus începe să-şi arate talentul oratoric. Astfel, îi trimite lui Ovidius textul unui discurs ținut în fața centumvirilor. Probabil discursului nu i-a lipsit spiritul de independență, cu care era obișnuit de la tatăl său. Dar talentul lui Cotta Maximus nu se oprea doar la a fi un bun orator; era și un bun epigramist. Cât despre *mores*, părerile, în ceea ce-l privește, sunt împărțite: Ovidius și Iuvenal îl laudă, însă Tacitus, Persius și Plinius cel Bătrân îl critică. Cotta Messalinus, fiul lui Cotta Maximus, consul în anul 20 p. Chr. a fost acuzat de crimă de lesmaiestate. Ulterior a fost eliberat, dar moartea şi-a găsit-o tot otrăvit. Ovidius a fost foarte apropiat de el şi de tatăl acestuia.

Ponticele II, 8; III, 2; III, 5 îi sunt adresate lui Cotta Maximus, care era şi el dintre prietenii lui Ovidius care nu l-au abandonat în momentul căderii în dizgrație, după cum aflăm din scrisoarea III, 2:

Când alţii, vai! mă lasă pe marea furtunată,
Tu ancoră eşti; singur, fărmatului meu vas.
Şi cât de mult mă bucur! Îi iert pe-aceia care,
Cum m-a lăsat norocul, şi faţa şi-au întors. (v. 5-8).
Voi cei puțini, voi sunteţi şi cei mai buni, voi, care (pars estis pauci potior)
Crezură-ţi că-i ruşine să nu-mi daţi ajutor. (rebus in arctis) (v. 25-26).

Aceşti prieteni fideli vor fi nemuritori, la fel ca eroii din operele sale: Tezeu și Pirithous, Oreste și Pylades.

Pe voi vă ştiu acuma şi geţii şi sarmaţii
Al vostru nobil suflet şi ei îl preţuiesc, spune poetul, în versurile 37-38;

Tânăr, împărtășind gusturile poetului *(iuvenis studiorum plene meorum*), Cotta Maximus apare în *Epistulae ex Ponto*, III, 5, bucurându-l pe Ovidius cu succesul unui discurs, ținut în Forul plin de oameni, demonstrând moștenirea elocvenței paterne (*o iuvenis patrii non degener oris:* v.7).

Ovidius a avut o prietenie strânsă și cu M. Valerius Corvinus Messalinus, fiul mai mare al oratorului Messalla Corvinus. Aflăm din *Epistulae ex Ponto*, II, 2, v. 83, că a luat parte la triumful lui Tiberius din Iliria. Acestuia, Ovidius îi adresează două scrisori E*x Ponto*: I, 7 și II, 2. În epistula I, 7, Ovidius se plânge că este singurul din familia lui Messalinus care a fost surghiunit la marginile lumii, într-un ţinut de pustiu şi gheaţă. Aşadar, poetul îl roagă să-l considere printre apropiații familiei lui, deşi Messalinus crede că Naso suportă pedeapsa meritată (*quoniam meruisse videtur:* v. 69). El nu admitea nevinovăția lui Ovidius și considera justă pedeapsa imperială. Ovidius şi-ar fi dorit ca măcar să-i pară rău că poetul a meritat această pedeapsă, că a fost în situaţia de a o merita. Ovidius spune că nu a avut niciodată o atitudine de sfidare, niciun gest de ostilitate adevărată împotriva împăratului și a membrilor casei imperiale. Comportarea lui nu a dăunat nimănui decât propriei persoane, numindu-se neînțelept *(non sapiens*) și timid *(timidusque*): el consideră că adevărata lui vină este caracterizată prin aceşti doi termeni. Poetul îl roagă să devină *legatus* al mandatului său pe lângă divinitățile romane. Speră ca bunăvoința sa din partea împăratului să-l ajute pe poet. Nu-i cere să-l apere, pentru că nu poate fi apărată cauza unuia care a mărturisit:

Eu n-o implor pe dânsa să-mi ieie apărarea:
Mai aperi tu păcatul ce-a fost mărturisit? (v. 53-55);

Messalinus încearcă să-şi dea seama dacă e mai bine să justifice al său *factum*, prezentându-l sub forma unei *error,* sau dacă e mai sigur (*tutius*) să nu mai amintească acest subiect, considerând că rănile de acest fel nu se pot vindeca și, de aceea, e mai sigur să nu fie atinse. Sulmonezul recunoaşte realitatea acelui *factum* sau a acelor *facta* sau *crimina* de care este acuzat. *Lingua, sile*: *taci, limba mea. Nu trebuie să povestești nimic în plus; aș vrea să pot îngropa totul sub cenușa mea!* S-ar putea ca un Messalinus sau un Paulus Fabius Maxmius să facă parte din acele *nomina magna*, în privinţa cărora Ovidius să se fi înșelat în ceea ce privește ideile și sentimentele pe care aceștia le nutreau față

de instituția imperială. În acest caz se explică de ce Ovidius este atât de înspăimântat în momentul tentativei sale de mărturisire. Dacă-i acuza pe ceilalți, poetul şi-ar fi spulberat speranța de a fi ajutat de către aceștia pe lângă Augustus ca să-i acorde un loc mai bun pentru exil. Cere acest lucru tatăl lui Messalinus a cărui elocvență era înflăcărată; îl cere fratele Cotta Maximus, deși exista teama că implicarea în salvarea lui Ovidius i-ar putea dăuna lui Messalinus; Messalinus aproba talentul lui Ovidius, în afară de *Ars amandi,* și viața poetului dacă sunt eliminate ultimele păcate (*si tantum peccata novissima demasi*: v. 107), nu există nimic care să facă să roșească familia lui Messalinus. Misiunea să ceară un loc de exil mai bun pentru poet este dificilă, dar recunoștința lui Ovidiu va fi cu atât mai mare. Dar Messalinus nu trebuie să se adreseze nici lui Polifem în străfundurile Etnei, nici lui Antifate, celebru pentru cruzimea sa, ci unui tată pregătit să ierte, care adesea tună fără să arunce fulgere, care se întristează, când decide ceva trist, pentru care e o durere personală să-i pedepsească pe ceilalți. Și totuși, Ovidius are o remușcare, propria-i culpă i-a câștigat clemența, înfrângându-i mânia. Poetului nu îi este permis să cadă personal în genunchi în fața împăratului, şi atunci Messalinus, ca un mare sacerdot, trebuie să ducă mesajul ovidian zeilor, adăugând la acesta și rugăciunile poetului.

Ovidius a făcut drumul spre Tomis cu o navă până la Tempire (*Tristele*, I, 10, v. 21 sqq.) și de acolo pe jos până în Tracia (*ibid.,* v. 23). Cât a traversat Tracia, Ovidius ar fi fost protejat de Sextus Pompeius, comandantul militar al regiunii, care, pe lângă escortele corespunzătoare, ar fi pus la dispoziția poetului și propria-i pungă cu bani: deși proscris, Ovidius era totuși un cetățean roman pe care Sextus Pompeius trebuia să-l protejeze de barbari, și, de asemenea, un poet pe care orice roman trebuia să-l respecte. Sulmonezul nu-și amintește însă de aceste binefaceri decât în cartea a patra din *Pontice*, adică abia după anul 14 p. Chr., când trecuseră nu mai puțin de șase ani. Prin urmare, scrisorile pe care Ovidius i le adresează din Pont (IV, 1; IV, 4; IV, 5; IV, 15), nu par cu totul dezinteresate, dacă se ține cont de faptul că Sextus Pompeius chiar în acest răstimp e pe cale să devină consul. În prima scrisoare către Sextus Pompeius, Ovidius mărturisește că-i datorează viața şi ca recompensă îi cere să-i îngăduie să-i dezvăluie identitatea. Sextus trebuie să accepte acest semn de gratitudine; dacă nu, o va face oricum. Dezvăluind meritele lui Sextus Pompeius, ar fi însemnat să-l pună într-o situație jenantă în ochii împăratului. Poetul o face cu multă discreție. *Nicicând favoarea sa de a se ocupa de problemele poetului nu a fost tardivă. Şi acum clemența sa, deloc știrbită (territa!) de dizgrația neașteptată a poetului, îi sprijină și îi va sprijini existența*.

După atâta dezolare, în epistola IV, 4, Ovidius descrie bucuria unui fericit presentiment. Povestește că, în timp ce se plimba trist pe plaja din Tomis, i s-a părut că o aripă s-a zbătut în spatele lui. Nu a putut să zărească niciun corp, dar aceste cuvinte i-au răsunat puternic în urechi:

Sunt Faima care zboară alunecând prin aer.
Să-ți dau o veste bună! De-aceea am venit:
Sub consulul Pompeius, mult scumpul tău prieten,
Va fi un an ferice şi bun: cel viitor![11]

Este o prezicere așteptată, posibil chiar *post eventum*. Ovidius primea vestea că în anul următor Sextus Pompeius urma să devină consul. Acest lucru era de bun augur pentru toată lumea, inclusiv pentru situația lui de exilat. Probabil sănătatea şubredă a împăratului dădea multora speranțe, în special acelora care își doreau o reîntoarcere la *republică,* după perioada dictaturii și a tiraniei lui Augustus, cum probabil era considerată. Această supoziție are ca temei faptul că Augustus a murit, chiar în timpul consulatului lui Sextus Pompeius. Acest lucru ne face să credem că întreaga epistolă ar fi fost scrisă de-abia după moartea lui Augustus însuși.

Prietenii lui Ovidius sau cei cu care a comunicat, înainte sau după exil, sunt destul de numeroşi, dar ne-am oprit doar asupra câtorva dintre ei.

[11] *Epistulae ex Ponto,* IV, 4, v. 15-18.

BIBLIOGRAPHY:

1. Diaconescu, Ion, „*Istoria literaturii latine",* Bucureşti, 1926
2. Ovidiu, *Opere*, Editura Gunivas, *Heroide, Amoruri, Arta iubirii, Remediile iubirii, Cosmetice.* Traducere de Maria-Valeria Petrescu, Bucureşti, Minerva, 1977.
3. *Metamorfoze,* traducere de Ion Florescu. Revizuirea traducerii şi note de Petru Creţia, Bucureşti, Editura Academiei RPR, 1959.
4. *Fastele,* Traducere de Ion Florescu şi Traian Costa. Note de Traian Costa, Bucureşti, Editura Academiei RPR, 1965.
5. *Tristele, Ponticle,* Traducere de Theodor Naum, Bucureşti, Univers, 1972, Colecţia Aetra, Chişinău, 2001.
6. Tacitus, *Annales,* II, 32.

THE CERTAIN DATE: FROM ITS ORIGINS TO THE DIGITAL ERA

Andreea-Constanța-Mihaela Nedelcu
PhD Student, University of Craiova

Abstract : *The concept of a certaine date has its origins in the Ancient Period. The notion of time was extensively regulated by jurists in order to prevent uncertainty in legal relations. During the medieval period, seals and official marks were used and played an essential role in the authentication of legal documents. Subsequently, in the Modern Period, royal chanceries and notarial registers developed as increasingly sophisticated mechanisms for ensuring the reliability and traceability of legal acts. This evolution continued into the Contemporary Period, marked by the codification of the institution in the Napoleonic Code and the Romanian Civil Code of 1864. Finally, the Digital Era has brought about the emergence of electronic signatures and has required the adaptation of traditional legal principles, such as opposability and publicity, to contemporary technological and legal mechanisms*.

Keywords**:** *certain date; legal certainty; opposability; publicity; legal evolution; digital era*

I. Geneza și evoluția conceptului de dată certă

1. Perioada antică

Din cele mai vechi timpuri, omenirea a trebuit să creeze sisteme pentru a valida și pentru a autentifica bunuri, valori ori cunoștințe. Pentru stabilirea încrederii certificarea a reprezentat întotdeauna un element esențial pentru instalarea încrederii, garantarea autenticității și crearea relațiilor de încredere în cadrul comunității. Ea reprezintă de asemenea un mijloc de a transmite autenticitatea unui lucru prin spațiu și timp[1]. În Roma antică conceptul de timp a fost suprareglementat de juriști pentru a preveni incertitudinea[2]. Documentele legale importante, în mod special cele care priveau eliberarea sclavilor putea fi înregistrate în registre municipale publice[3]. Testamentul, de exemplu putea să aibă două forme. Exista fie posibilitatea să fie anunțat în fața poporului, fie să fie declarat de un războinic în fața formației militare aflate în marș. Ulterior, testamentul oral a fost înlocuit de forma scrisă obligatorie și includea un sigiliu și prezența a 7 martori[4].

2. Perioada Evului Mediu

2.1.Sigiliile și mărcile oficiale

În perioada Evului Mediu, cuvântul scris nu era răspândit, sigiliile și mărcile oficiale au fost principalii gardieni ai autenticității documentelor. Aceste amprente în relief nu erau doar de decor, ci aveau un rol esențial în identificarea autorităților și în validarea actelor. Utilizarea acestora datează chiar din antichitate, însă doar în Evul Mediu a cunoscut o răspândire largă. Sigiliile împlineau mai multe funcții, printre care cel de a garanta secretul și integritatea conținutului, cel de a confirma și indica proprietatea asupra obiectului sigilat. Ultima funcție, dar și cea mai importantă era de a valida și autentifica actul scris. Sub dinastia carolingiană (secolele VIII-X), sigiliul a dobândit o valoare juridică obligatorie, ocupând un loc semnificativ în cancelariile regale. În secolul al XI-lea, utilizarea sa a fost răspândită în rândul marilor seniori, căpătând și o dimensiune simbolică prin intermediul sigiliilor ecvestre. Acestea îi reprezentau pe seniori călare și în echipamente de luptă, în vreme ce

[1] Medium, *Certification in human history, a pillar of trust from antiquity*, sursă online: https://medium.com/logion/part-1-certification-in-human-history-a-pillar-of-trust-from-antiquity-to-the-web3-antiquity-d8e301dde2ff, accesată la data de 13.06.2026
[2] R. Zimmermann, *The Law Obligations: Roman Foundations of the Civilian Tradition*, pp. 716-747, 1996
[3] The Online Library of Liberty, *Gaius Institutes of Roman Law: An Historical Introduction*, sursă online: https://oll.libertyfund.org/pages/gaius-institutes-of-roman-law-an-historical-introduction, accesată la data de 13.06.2026
[4] O. Tatar, *Basic Institutions of Roman Inheritence Law*, sursă online: https://doi.org/10.52507/2345-1106.2024-2.11, accesată la data de 13.06.2026

suzeranii erau înfățișați pe sigilii maiestuoase, așezați pe tron și împodobiți cu semnele puterii[5]. Un document datat în mod explicit, folosit la scară largă în Evul Mediu pentru a dovedi că o anumită acțiune sau tranzacție juridică a avut loc se realiza prin hrisoave, carte și acte solemne[6].

2.2.Metoda chirografului

O metodă folosită în dreptul anglo-saxon era cea a chirografului care permitea producerea mai multor originale. Prin intermediul acestei proceduri, două sau mai multe exemplare ale unui document erau scrise pe aceeași foaie de pergament, iar spațiul liber dintre texte era completat cu cuvântul „*chyrographum*" sau alte cuvinte și simboluri. Foaia era tăiată neregulat chiar prin aceste cuvinte ori simboluri. Prin urmare, părțile separate puteau fi reunite ulterior, iar potrivirea exactă a marginilor constituia o dovadă completă a autenticității. Pentru a conferi copiilor, aceeași forță ca și originalelor, acestea erau de regulă întocmite și certificate original de către notarul public sau de către alți înalți ecleziastici ori laici[7].

3. Perioada modernă

3.1.Cancelariile regale, registrele notariale și arhivele publice

Odată cu dezvoltarea statului modern, a notarilor publici și a sistemelor de înregistrare a actelor a condus la apariția unor mecanisme juridice menite să demonstreze nu doar autenticitatea documentului, dar și existența acestuia la un moment precis. Instrumentele de conservare și verificare a datelor erau cancelariile regale, registrele notariale și arhivele publice care au devenit instrumente de conservare și verificare a datelor, contribuind la stabilirea unei cronologii certe a raporturilor juridice.

3.2.Adoptarea Codului lui Napoleon

Momentul fundamental în evoluția datei certe este reprezentat de adoptarea Codului civil francez (Code Napoleon) din 1804 care a fost una dintre cele mai importante codificări ale dreptului privat european[8]. Acesta a exercitat o influență semnificativă asupra codurilor civile continentale din secolul al XIX-lea, inclusiv asupra Codului civil român din 1864. Codul civil francez consacra instituția datei certe reglementată la art. 1328 care prevedea faptul că actele sub semnătură privată nu au o dată certă opozabilă terților decât din ziua în care a fost înregistrată, din ziua morții unuia dintre semnatari sau din ziua în care conținutul acestora era consacrat într-un act care era întocmit de un funcționar public. Modalitățile de dobândire a datei certe potrivit art. 1328 C.civ.fr., actul sub semnătură privată dobândea dată certă față de terț prin înregistrare la autoritatea competentă, prin moartea unuia dintre semnatari, prin constatarea conținutului prin intermediul unui act autentic[9]. Scopul acestei reglementări era prevenirea fraudei prin antedatarea sau postdatarea actelor și protejarea terților interesați, în mod special creditorii[10].

3.3.Adoptarea Codului civil românesc de la 1864

Codul civil de la 1864 reglementa la articolul 1182 modalitățile prin care un înscris devine opozabil terților și anume din ziua în care înscrisul a fost prezentat la o instituție publică, din ziua înscrierii lui într-un registru anume destinat, din ziua morții uneia dintre părțile care a semnat înscrisul, prin intermediul trecerii actului, chiar și în prescurtare, în actele întocmite de funcționarii de stat, cum ar fi procesele verbale pentru punerea de sigilii și inventariere.

---

[5] Medium, *Certification in humanity: the Middle Ages*, sursă online: https://medium.com/logion/certification-in-humanity-the-middle-ages-7742d0b9a618, accesată la data de 13.06.2026

[6] Sheng H., P. Samara, J. Burgers, L. Schomaker, *Historical manuscript dating based on temporal pattern codebook*, Computer Vision and Image Understanding, Volume 152, 2016, p. 167

[7] Britannica, *Diplomatic method*, sursă online: https://www.britannica.com/topic/diplomatics/Diplomatic-method, accesată la data de 13.06.2026

[8] Britannica, *Napoleonic Code*, sursă online: https://www.britannica.com/topic/Napoleonic-Code, accesată la data de 13.06.2026

[9] Legifrance.gouv.fr, *Code civil*, Article 1328, sursă online: https://www.legifrance.gouv.fr/, accesată la data de 13.06.2026

[10] S. Braudo, Dictionnaire juridique, Définition de Date certaine, sursă online: https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/date-certaine.php, accesată la data de 13.06.2026

4. Perioada contemporană

În perioada contemporană Codul civil francez reglementează noțiunea de dată certă la art. 1377 care prevede că actul sub semnătură privată dobândește o dată certă față de terți numai din ziua în care este înregistrat din ziua decesului unui semnatar sau din ziua în care conținutul său este consemnat într-un act autentic[11].

4.1.Data certă în Codul de procedură civilă

În dreptul românesc contemporan, data certă este reglementată la articolul 278 C.proc.civ. care prevede că data înscrisurilor sub semnătură privată este opozabilă altor persoane decât cele care au încheiat actul numai din momentul în care data a devenit certă în una din modalitățile prevăzute de lege. Data devine certă din ziua în care s-au prezentat spre a se conferi notarului public, executorului judecătoresc ori a altui funcționar competent în această privință, din ziua în care au fost înfățișate la o autoritate sau instituție publică, făcându-se despre aceasta mențiune în înscrisuri, din ziua în care au fost înregistrate într-un registru ori alt document public. De asemenea, data devine certă din ziua morții ori din momentul în care a intervenit imposibilitatea fizică de a scrie a celui care l-a întocmit, respectiv din ziua în care cuprinsul lor a fost reprodus, chiar și într-un mod sumar în cadrul unor înscrisuri autentice ori din ziua în care s-a petrecut un fapt asemănător care dovedește clar autenticitatea înscrisului.

4.2.Data certă în Codul Civil

Termenul de dată certă se regăsește în mai multe articole din Codul civil, cum ar fi art. 1675 care face referire la opozabilitatea vânzării, art. 1811 care prevede termenul de dată certă în contractul de închiriere și articolul 1579 care vorbește despre universalitatea de creanțe, articolul 1578 care abordează înscrierea în Arhiva de Garanții Mobiliare și art. 1041 care tratează testamentul olograf[12].

4.3.Data certă în Legea societăților nr. 31/1990

Data certă se regăsește și în art. 5 alin. (7) din Legea nr. 31/1990 care prevede că actul constitutiv dobândește dată certă și prin depunerea la oficiul registrului comerțului.

4.4.Data certă în Legea nr. 51/1995 pentru organizarea și exercitarea profesiei de avocat

În cadrul art. 3 alin. (1) lit. c) este prevăzut că activitatea avocatului se realizează prin redactarea de acte juridice, atestarea identității părților, a conținutului și a datei actelor prezentate spre autentificare.

4.5.Era digitală

Perioada contemporană este reprezentată de modificări importante în ceea ce privește noțiunea de dată certă și cum este această percepută în epoca digitalizării. În vreme ce în perioada antică și în perioada Evului Mediu certificarea documentelor se realiza prin sigilii, hrisoave și acte solemne, în era digitalizării a apărut noțiunea de semnătură digitală care poate îndeplini o funcție similară datei certe, dar nu trebuie pus semnul egalității între data certă și marca temporală și semnătura digitală, fiecare având propriile particularități. Regulamentul eIDAS, denumit și Regulamentul (UE) nr. 910/2014 privind identificarea electronică și serviciile de încredere care recunoaște valoarea juridică a mărcii temporale electronice calificate în toate statele membre ale Uniunii Europene[13]. Comisia Europeană explică rolul semnăturii electronice, al sigiliului electronic și al mărcii temporale electronice. Marcarea electronică oferă o dovadă de încredere a existenței datelor la un anumit moment. Marca temporală este reglementată de Legea nr. 214/2024 privind utilizarea semnăturii

---

[11] Legifrance.gouv.fr., *Code civil*, art. 1377, sursă online: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070721/LEGISCTA000032037833?fonds=ALL&init=true&page=1&query=1377&searchField=ALL&anchor=LEGIARTI000032042406#LEGIARTI000032042406, accesată la data de 13.06.2026

[12] A. Nedelcu, *Data certă între utilitate juridică și aplicabilitate practică*, Universul Juridic nr.3/2025, p. 1

[13] EUR-LEX*, Regulamentul (UE) nr. 910/2014 al Parlamentului European și al Consiliului din 23 iulie 2014 privind identificarea electronică și serviciile de încredere pentru tranzacțiile electronice pe piața internă și de abrogare a Directivei 1999/93/CE*, sursă online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=celex%3A32014R0910, accesată la data de 14.06.2026

electronice, a mărcii temporale și prestarea serviciilor de încredere bazate pe acestea. Această lege creează cadrul legal intern de aplicare a regulamentului european menționat anterior.

II. Principii care guvernează regimul juridic al datei certe

1. Principiul opozabilității

Opozabilitatea este definită ca acea capacitate a unui drept, a unui act ori a unei situații juridice de fapt ori de drept, de a-și extinde efectele față de terți prin obligarea acestora să recunoască existența unui drept sau unui act ori a unei situații juridice și să o respecte ca un element al ordinii juridice. *Lato sensu*, opozabilitatea se realizează prin producerea efectelor contractului față de terți și totodată obligarea terților să respecte situația juridică născută în urma încheierii actului. Opozabilitatea impune respectul terților față de situația juridică născută în urma încheierii contractului[14].

Un contract valabil încheiat presupune respectarea raporturilor juridice generate între părțile contractante prin acordul de voință al părților, care devin obligatorii tuturor celorlalți care nu au luat parte la încheierea actului. Contractul devine opozabil terților de la momentul semnării acestuia, terți care sunt obligați să respecte efectele contractului și consecințele juridice ale operațiunii realizate prin acordul părților contractante. Opozabilitatea față de terți a contractului are scopul ocrotirii drepturilor și intereselor părților contractante, iar pentru a putea fi realizabil acest aspect trebuie ca terții să cunoască sau să fie în măsură să cunoască încheierea actelor juridice. Principiul opozabilității este întâlnit și în materia hotărârilor judecătorești care prevede aptitudinea actului jurisdicțional de a fi recunoscut și respectat de către orice persoană care nu a fost implicată în cadrul procedurii judiciare care nu poate ignora raportul juridic ori situația juridică stabilită în urma pronunțării hotărârii judecătorești, dacă în justiție nu este demonstrată o situație contrară.

În cadrul Deciziei nr. 557 din 19 martie 2025, prin acordul de transfer nr. 1087/30.06.2015, clubul A. S.A. a fost transferat definitiv un jucător către clubul C., stabilindu-se ca eventualele beneficii economice rezultate dintr-un viitor transfer al jucătorului vor fi împărțite între cele două cluburi, A. păstrând o cotă de 40% din drepturile economice aferente unei indemnizații de transfer. Ulterior clubul C. a încheiat un nou acord de transfer cu clubul D., fără participarea clubului A. Clubul A. a susținut că acordul din 2015 era înregistrat în evidențele Ligii Profesioniste de Fotbal și prin urmare era opozabil terților, inclusiv noului club D. Potrivit opiniei sale, clubul D. nu putea să ignore existența drepturilor recunoscute prin acordul inițial, iar transferul realizat în 2020 fără acordul său reprezenta o încălcare a principiului opozabilității și o încălcare a drepturilor sale contractuale.

Înalta Curte a apreciat că principiul opozabilității nu a fost încălcat. Instanța a susținut că opozabilitatea contractului nu conferă terților obligația de a executa clauzele convenției și nici nu împiedică încheierea unor acte juridice ulterioare valabile. Opozabilitatea presupune recunoașterea situației juridice constituite prin contract[15]. Îndeplinirea unor formalități prevăzute de lege prin intermediul cărora contractul și conținutul contractului sunt aduse la cunoștință terților care au obligația legală de a a-l respecta[16]. Această formalitate este publicitatea care este și al doilea principiu care guvernează regimul juridic al datei certe.

2. Principiul publicității

Publicitatea este ansamblul mijloacelor prin care anumite acte ori operațiuni economice, juridice ori de altă natură sunt aduse la cunoștința publicului[17]. Data certă nu este o formă de publicitate în toate cazurile. De exemplu, Registrul notarial potrivit Legii nr. 36/1995 nu poate fi considerat mijloc de publicitate fiindcă acesta poate fi consultat doar de către notarul public[18]. În cazul opozabilității vânzării care este reglementată la art. 1675 C.civ. și prevede faptul că vânzarea nu poate fi opusă terților decât după îndeplinirea formalităților de publicitate.

---

[14] C. Jugastru, *Drept Civil. Obligațiile*, Editura Hamangiu, 2023, p. 10
[15] ICCJ, Secția a II-a Civilă, *Decizia nr. 557 din 19 martie 2025 privind constatarea nulității unui act*
[16] M. Magdo, *Teoria contractului*, Editua Hamangiu, 2021, p.40-41
[17] M. Nicolae, *Tratat de publicitate imobiliară*, vol. I, Ed. Universul Juridic, Bucureşi , 2006, p. 128
[18] P. Vasilescu, *Data certă între tradiție și inutilitate*, în Pandectele române nr. 6/2002

În speța supusă analizei, dreptul de proprietate al autovehiculului a fost legal transmis, prețul fiind plătit iar, bunul fiind predat. Acest contract de vânzare a fost înregistrat de către reclamant în evidențele fiscale, autoturismul fiind radiat de pe numele reclamantului și devenind opozabil terților, potrivit art. 278 alin. (1) pct. (3) C.proc.civ. începând cu data de 28.02.2020. Transmiterea dreptului de proprietate între părți s-a realizat prin simpla încheiere a contractului, potrivit art. 1674. Pentru ca această transmitere a dreptului de proprietate să fie opozabilă terților este necesară îndeplinirea formalităților de publicitate prevăzute de lege. În Decizia nr. 557 din 19 martie 2025, instanța a apreciat că formalitatea de publicitate a fost realizată prin înregistrarea contractului în evidențele fiscale și radierea autoturismului de pe numele vânzătorului, moment în care actul a devenit opozabil terților[19].

III. Efectele datei certe

1. Opozabilitate

Un prim efect al înscrierii efect al datei certe este opozabilitatea față de terți. Data certă, prin simpla existență, nu este suficientă[20]. Data la care este întocmit un înscris sub semnătură privată reprezintă un fapt material, indicarea datei reprezintă numai o mențiune a părților care nu pot avea altă putere probatorie decât alte mențiuni prevăzute în înscris. De la această situație sunt exceptate documentele care presupun ca o condiție de validitate, cum este cazul testamentului olograf și al titlurilor de valoare. În cadrul raporturilor dintre părți data înscrisului sub semnătură privată este condiționată de recunoaștere, potrivit art. 273 C.proc.civ. Proba contrară se poate face în aceleași condiții ca și împotriva celorlalte mențiuni ale înscrisului. În cazul efectelor față de terți, excepția de la regula puterii doveditoare a înscrisului potrivit căreia data certă prin simpla sa existență nu are putere probatorie. Rațiunea acestei excepții este dorința legiuitorului de a proteja pe terți împotriva pericolului pe care îl poate prezenta trecerea unei date ca fals în înscris ori antedatarea înscrisului[21].

Prevederile art. 278 C.proc.civ. stabilesc că devine opozabilă data înscrisului sub semnătură privată în modalitățile cuprinse în prevederile legale, însă nu precizează cine sunt terții. În această materie terții sunt persoanele care au dobândit cu titlu particular, drepturile de la părțile contractante, dar și creditorii părților, atunci când invocând drepturi proprii folosesc calea acțiunii pauliene. Pe de altă parte, succesorii universali și cu titlu universal, cu excepția moștenitorilor rezervatari cărora le este atinsă rezerva succesorală prin liberalități nu sunt terți față de data certă a înscrisului sub semnătură privată. Nici creditorii chirografari ai părților atunci când invocă drepturi ale de debitorului lor nu sunt terți. De exemplu, în cazul imobilul neînscris în cartea funciară și dat în chirie care este înstrăinat, potrivit art. 1811 C.civ., dobânditorului nu îi sunt opozabile decât acele contracte de închiriere care s-au încheiat anterior vânzării și au dată certă[22].

2. Prioritatea în caz de conflict

În cazul unui conflict între mai multe înscrisuri sub semnătură privată, prioritatea se stabilește în funcție de data certă. Actul care are data certă cea mai veche are prioritate deoarece acesta este singurul opozabil terților și celor care nu au participat la elaborarea acestuia. Acest criteriu al priorității în timp previne frauda care se poate realiza prin antedatarea actelor[23].

3. Dobândirea caracterului de titlu executoriu a actului cu dată certă

Dispozițiile din Codul civil de la art. 2165 și art. 2157 evidențiază situațiile în care înscrierea în Registrul Național de Publicitate Mobiliară (RNPM) îndeplinește condiția legală privind executorialitatea cum este existența datei certe a înscrisului. Art. 278 alin. (1) pct. 3 C.proc.civ. prevede că data certă poate fi dobândită din ziua în care au fost înregistrate într-un registru sau alt

[19] Judecătoria Făgăraș, *Sentința Civilă nr. 92 din 31 ianuarie 2023*
[20] G. Boroi, M. Stancu, *Fișe de procedură civilă*, Ediția a 2-a, revizuită și adăugită, Editura Hamangiu, 2021, p. 461
[21] G. Boroi (coord.), Noul Cod de Procedură Civilă, Comentariu pe articole, Editura Hamangiu, 2016, p. 715
[22] G. Boroi, M. Stancu, *Drept procesual civil*, Ediția a 5-a, revizuită și adăugită, Editura Hamangiu 2020, p. 538-539
[23] Sign In, *Proceduri notariale, dare de dată certă*, sursă online: https://bnpsignin.ro/proceduri-notariale/dare-de-data-certa/, accesata la data de 15.06.2026

document public. Prin urmare, RNPM este un registru public și implicit oferă și dată certa documentului respectiv[24].

În cadrul hotărârii nr. 3214/2024, instanța apreciază că art. 2157 C.civ. conferă un caracter de titlu executoriu contractului de împrumut încheiat prin înscris sub semnătură privată cu dată certă, iar existența datei certe este suficientă pentru a crea, la o verificare formală, aparența unui titlu executoriu. Executarea silită a fost demarată în baza unui contract de împrumut atestat de avocat, iar conform art. 2165 C.civ. raportat la art. 2157 C.civ. un astfel de contract este titlu executoriu dacă este încheiat prin înscris sub semnătură privată cu dată certă. Data certa a fost obținută legal potrivit art. 3 lit. c) din Legea nr. 51/1995 raportat la prevederile art. 278 C.proc.civ. Astfel, la o verificare formală a titlului ce face obiectul dosarului, instanța apreciază că, contractului de împrumut care a fost atestat în privința datei, identității părților și conținutului de către un avocat are aparența de titlu executoriu. Contestatorul a considerat că înscrisul nu este executoriu deoarece nu a fost înscris în Registrul electronic al actelor întocmite de avocați. Instanța respinge argumentul contestatorului motivat de faptul că sancțiunea neînregistrării este doar inopozabilitatea față de terți, debitorul nu este terț, ci parte la contract, iar art. 2157 nu condiționează caracterul executoriu de înscrierea în registru[25].

Concluzii

Perioada antică a fost un moment în care atestarea actelor se realiza pe cale verbală, în prezența martorilor a căror participare oferea credibilitate și valoarea probatorilor declarațiilor consemnate, cum era cazul testamentelor. Ulterior, testamentele erau consemnate în formă scrisă, dar prezenta martorilor era în continuare o cerință de validitate. Noțiunile de sigilii și cancelarii notariale s-au conturat din ce în ce mai mult și au avut o valoare semnificativă în vedere certificării actelor și atestării documentelor. Perioada modernă a fost marcată de prima reglementare a noțiunii de dată certă în Codul lui Napoleon, noțiune care ulterior a fost preluată și de Codul Civil Român de la 1864. În perioada contemporană, data certă în dreptul românesc se regăsește într-o serie de reglementări: de la Codul de procedura civilă, Codul civil, la Legea organizării și exercitării profesiei de avocat nr. 51/1995 și Legea societăților nr. 31/1990, ceea ce denotă complexitatea și necesitatea utilizării acesteia și principiile care guvernează acest concept juridic, cum sunt opozabilitatea și publicitatea. Efectele datei certe sunt de asemenea de o importanță deosebită pentru că se referă la opozabilitate, prioritatea în caz de conflict și dobândirea caracterului executoriu al actului cu dată certă. Resursele jurisprudențiale evidențiază aspecte relevante privind aplicarea practică a datei certe, cum ar fi faptul că executorialitatea înscrisurilor atestate de avocați nu este condiționată de înscrierea acestora în Registrul electronic al actelor întocmite de avocați, sancțiunea neînscrierii fiind doar inopozabilitatea față de terți. Nu în ultimul rând, data certă este privită în era digitală printr-o optică diferită, iar reglementările la nivel european transpuse și în legislația națională ce vorbesc despre semnătura digitală și marca temporală prezintă similitudini cu data certă, dar cu toate acestea nu există identitate conceptulă. Evoluția datei certe este ilustrată excelent prin transformarea acesteia de la utilizarea sigiliilor pe hârtie și a altor mijloace tradiționale de certificare la folosirea instrumentelor digitale moderne, precum marca temporală și semnătura digitală.

BIBLIOGRAPHY:

1. R. Zimmermann, *The Law Obligations: Roman Foundations of the Civilian Tradition*, 1996
2. C. Jugastru, *Drept Civil. Obligațiile*, Editura Hamangiu, 2023
3. M. Magdo, *Teoria contractului*, Editua Hamangiu, 2021
4. M. Nicolae, *Tratat de publicitate imobiliară*, vol. I, Ed. Universul Juridic, Bucureşti, 2006
5. G. Boroi, M. Stancu, *Fişe de procedură civilă*, Ediția a 2-a, revizuită și adăugită, Editura Hamangiu, 2021

[24] V. Bozenaș, *Înscrierea titlurilor în Registrul Național de Publicitate Mobiliară*, sursă online: https://www.juridice.ro/711955/inscrierea-titlurilor-in-registrul-national-de-publicitate-mobiliara.html, accesată la data de 15.06.2026

[25] Judecătoria Târgu-Mureș, *Hotărâre nr. 3214/2024 din 09.08.2024*

6. G. Boroi (coord.), *Noul Cod de Procedură Civilă*, Comentariu pe articole, Editura Hamangiu, 2016
7. G. Boroi, M. Stancu, *Drept procesual civil*, Ediția a 5-a, revizuită și adăugită, Editura Hamangiu 2020
8. M. Nicolae, *Tratat de publicitate imobiliară*, vol. I, Ed. Universul Juridic, Bucureşti, 2006
9. P. Vasilescu, *Data certă între tradiție și inutilitate*, în Pandectele române nr. 6/2002
10. A. Nedelcu, *Data certă între utilitate juridică și aplicabilitate practică*, Universul Juridic nr. 3/2025
11. Medium, *Certification in human history, a pillar of trust from antiquity*, sursă online: https://medium.com/logion/part-1-certification-in-human-history-a-pillar-of-trust-from-antiquity-to-the-web3-antiquity-d8e301dde2ff, accesată la data de 13.06.2026
12. The Online Library of Liberty, *Gaius Institutes of Roman Law: An Historical Introduction*, sursă online: https://oll.libertyfund.org/pages/gaius-institutes-of-roman-law-an-historical-introduction, accesată la data de 13.06.2026
13. O. Tatar, *Basic Institutions of Roman Inheritence Law*, sursă online: https://doi.org/10.52507/2345-1106.2024-2.11, accesată la data de 13.06.2026
14. Medium, *Certification in humanity: the Middle Ages*, sursă online: https://medium.com/logion/certification-in-humanity-the-middle-ages-7742d0b9a618, accesată la data de 13.06.2026
15. Britannica, *Diplomatic method*, sursă online: https://www.britannica.com/topic/diplomatics/Diplomatic-method, accesată la data de 13.06.2026
16. Britannica, *Napoleonic Code*, sursă online: https://www.britannica.com/topic/Napoleonic-Code, accesată la data de 13.06.2026
17. Legifrance.gouv.fr, *Code civil*, Article 1328, sursă online: https://www.legifrance.gouv.fr/, accesată la data de 13.06.2026
18. S. Braudo, *Dictionnaire juridique*, *Définition de Date certaine*, sursă online: https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/date-certaine.php, accesată la data de 13.06.2026
19. Legifrance.gouv.fr., *Code civil*, art. 1377, sursă online: https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006070721/LEGISCTA000032037833?fonds=ALL&init=true&page=1&query=1377&searchField=ALL&anchor=LEGIARTI000032042406#LEGIARTI000032042406, accesată la data de 13.06.2026
20. EUR-LEX, *Regulamentul (UE) nr. 910/2014 al Parlamentului European și al Consiliului din 23 iulie 2014 privind identificarea electronică și serviciile de încredere pentru tranzacțiile electronice pe piața internă și de abrogare a Directivei 1999/93/CE*, sursă online: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=celex%3A32014R0910, accesată la data de 14.06.2026
21. Sign In, *Proceduri notariale, dare de dată certă*, sursă online: https://bnpsignin.ro/proceduri-notariale/dare-de-data-certa/, accesata la data de 15.06.2026
22. V. Bozenaș, *Înscrierea titlurilor în Registrul Național de Publicitate Mobiliară*, sursă online: https://www.juridice.ro/711955/inscrierea-titlurilor-in-registrul-national-de-publicitate-mobiliara.html, accesată la data de 15.06.2026
23. Înalta Curte de Casație și Justiție, Secția a II-a Civilă, *Decizia nr. 557 din 19 martie 2025 privind constatarea nulității unui act*
24. Judecătoria Făgăraș, *Sentința Civilă nr. 92 din 31 ianuarie 2023*
25. Judecătoria Târgu-Mureș, *Hotărâre nr. 3214/2024 din 09.08.2024*

THE NEED FOR REGULATION AS AGGRAVATING VARIANTS OF INCRIMINATION OF SOME HUMAN TRAFFICKING ACTIVITIES THAT AFFECT THE COLLECTIVE SAFETY AND ROMANIA'S SECURITY

Ciprian Coadă
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *The legal protection of victims of human trafficking requires that, in fulfilling cosubstantial positive obligations, states discourage violations of fundamental rights and freedoms, by incriminating as effectively as possible the conduct with criminal significance, which international legal instruments repress.*

In the case of Romania and other countries exposed to international human trafficking routes, combating this phenomenon should lead to a change in the state's criminal policy, by more severely sanctioning acts committed in violation of Romania's borders, especially those that threaten collective security.

In recent years, with the expansion of armed conflicts from Middle East and surrounding areas, people in search of a better world have fallen victim to various forms of trafficking, this phenomenon continuing its expansion amid other conflicts, which have sustained the influx of refugees into Europe.

The amendments to the Criminal Code by Laws no. 202/2024 and no. 269/2024 mainly concerned the special limits of the crimes of human trafficking and trafficking in minors, as well as the crime of pimping, the aggravating forms of which provided for in art. 213 paragraphs 2, 3 and 31 of the Criminal Code, were repealed.

Beyond the fact that this last option of the legislator intervened quite quickly, given that paragraph 31 of art. 213 of the Criminal Code had been the subject of a relatively recent normative act, represented by Law no. 217/2020, some amending provisions have consolidated part of the standards for the protection of victims of crimes, while other normative deficiencies remain pending a verdict from the legislator.

Future legislative amendments should criminalize as aggravating variants of crimes acts committed in an organized manner, violating Romania's land and maritime borders, which expose victims to serious dangers, by returning to some solutions from the old criminal law or enshrining new aggravating forms.

These possible interventions would correspond to the new social realities, as Romania has also become a destination country for victims of human trafficking and should lead to the elimination of some elements of uncertainty in the criminal law, in order to consolidate the vision that Directive 2011/36/EU imprints on this matter.

Consistent with our previous approaches, we understood that in this article we would bring into discussion a series of more important aspects, which could be of concern to the legislator, in the context of the challenges raised by the geopolitics of human migration and the threats to the security of Romania and Europe.

Keywords: *trafficking in persons; legal protection of victims of trafficking in persons; Protocol to prevent, suppress and punish trafficking in persons, especially women and children, supplementing the United Nations Convention against Transnational Organized Crime; Council of Europe Convention on Action against Trafficking in Human Beings (2005); Directive 2011/36/EU of the European Parliament and of the Council of 5 April 2011 on preventing and combating trafficking in human beings and protecting its victims, and replacing Council Framework Decision 2002/629/JHA.*

1. Incriminarea în dreptul intern și internațional a traficului de persoane

Protecția juridică a drepturilor, intereselor și libertăților fundamentale impune ca legea penală să intervină asupra relațiilor sociale, prin incriminarea conduitelor incompatibile cu standardele lumii civilizate.

În cazul traficului de persoane, acest demers presupune ca legea penală internă să descurajaze orice posibile vătămări aduse atributelor fundamentale ale personalității umane prin faptele reprimate prin instrumentele dreptului internațional.

Întrucât obligația de anchetă a statului depinde de modul în care legea penală își dovedește eficiența în lupta cu acest flagel, instrumentele juridice internaționale au definit traficul de persoane,

impunând statelor membre să legifereze sancțiuni cu efect disuasiv, limite minime ale pedepselor și circumstanțe grave ce ar justifica pedepse semnificative cu închisoarea.

Protocolul privind prevenirea, reprimarea și pedepsirea traficului de persoane, în special al femeilor și copiilor, adițional la Convenția Națiunilor Unite împotriva criminalității transnaționale organizate (2000)[1], mai cunoscut ca Protocolul de la Palermo, prevede ca statele să adopte ”măsurile legislative şi altele necesare pentru a conferi caracterul de infracţiune actelor menţionate la art.3, atunci când au fost comise intenţionat și caracterul de infracțiune :

a) faptului de a încerca comiterea unei infracţiuni stabilite conform art.3 alin.1, sub rezerva conceptelor fundamentale ale sistemului juridic;
b) faptului de a fi complice la infracţiune;
c) faptului de a organiza comiterea acestei infracţiuni sau de a da instrucţiuni altor persoane să o comită.”

Într-o manieră relativ similară, Convenția Consiliului Europei, privind lupta împotriva traficului de ființe umane (2005)[2], impune ca statele să adopte sancțiuni efective, preventive și proporționale, care să conducă la extrădare, precum și măsuri legislative pentru a califica drept infracțiuni faptele de trafic de ființe umane, enunțate la art.4, pe cele de utilizare a serviciilor unei victime și de folosire a documentelor de călătorie sau identitate, inclusiv a celor săvârșite de persoane juridice, indicând și circumstanțe agravante de comitere a acestor fapte (art.18-23).[3]

În mod suplimentar, Directiva 2011/36/UE a Parlamentului European și a Consiliului din 5 aprilie 2011, privind prevenirea și combaterea traficului de persoane și protejarea victimelor acestuia, precum și de înlocuire a Deciziei-cadru 2002/629/JAI a Consiliului[4], impune ca statele să instituie pentru aceste infracțiuni pedepse cu închisoarea al căror maxim să fie de de cel puțin 5 ani și de cel puțin 10 ani, când ele sunt comise împotriva unor victime vulnerabile (așa cum sunt copiii) și în alte circumstanțe agravante.[5]

Reflectarea acestor dispoziții s-a realizat, în cazul României, prin incriminarea infracțiunilor de trafic de persoane, trafic de minori și a celor în legătură cu traficul prin art.12 - art.18 din Legea nr.678/2001[6], a căror abrogare a avut loc prin Legea nr.187/2012[7], de punere în aplicare a Legii nr.286/2009, privind Codul penal.[8]

Ulterior, aceste fapte au fost prevăzute prin dispozițiile art.210 și art.211 din Capitolul VII din Titlul I al Părții speciale a Noului Cod penal, care incriminează infracțiunile de trafic și exploatare a persoanelor vulnerabile. În cadrul acestuia sunt prevăzute și infracțiuni care pot fi comise în legătură cu traficul de persoane (folosirea serviciilor unei persoane exploatate - art.216) sau care se încalcă libertatea fizică și psihică a persoanei (sclavia – art.209, supunerea la muncă forțată sau obligatorie – art.212), precum și infracțiuni de exploatare a persoanelor vulnerabile, ce pot avea la bază acțiuni de traficare a acestor victime (proxenetismul - art.213, exploatarea cerșetoriei - art.214 și folosirea prostituției infantile – art.216).[9]

Potrivit art.210 alin.1 Cod penal, traficul de persoane constă în ”recrutarea, transportarea, transferarea, adăpostirea sau primirea unei persoane în scopul exploatării sale, săvârșită prin : a)

[1] Ratificată de România prin Legea nr.565/2002, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.813 din 8 noiembrie 2002.
[2] Ratificată de România prin Legea nr.300/2006, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.622 din 19 iulie 2006.
[3] De asemenea, Convenția prevede necesitatea adoptării unor măsuri complementare ”care să permită confiscarea, privarea de mijloacele ori produsele infracțiunilor, închiderea oricărui local utilizat pentru comiterea traficului de ființe umane ori interzicerea accesului autorului, cu titlu temporar sau definitiv, la un local de care s-a folosit în comiterea infracțiunii” (art.23).
[4] Publicată în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene L101/1 din 15.04.2011.
[5] Directiva stabilește în sarcina statelor obligația de a impune persoanelor juridice sancțiuni disuasive, proporționale și eficiente, care să includă amenzi penale și alte sancțiuni complementare, cum ar fi lichidarea sau plasarea sub supraveghere judiciară ori excluderea de la dreptul de la primi beneficii publice sau ajutor public. Directiva nu condiționează angajarea răspunderii penale și începerea urmăririi penale de sesizarea sau formularea acuzației penale de către victimă, mai mult aceasta prevede că procedurile pot continua chiar dacă victima și-a retras declarația (art.5, art.6, art.9 paragraful 1).
[6] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.783 din 11 decembrie 2001.
[7] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.757 din 12 noiembrie 2012.
[8] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.519 din 24 iulie 2009.
[9] Pentru o prezentare generală pe această temă, a se vedea Sergiu BOGDAN, Doris Alina ȘERBAN, *Drept penal : partea specială : infracțiuni contra persoanei și contra înfăptuirii justiției*, Ediția a 3-a, revăzută și adăugită, București, Editura Universul Juridic, 2022, paginile 315-316.

constrângere, răpire, inducere în eroare sau abuz de autoritate; b) profitând de imposibilitatea de a se apăra sau de a-și exprima voința ori de starea de vădită vulnerabilitate a acelei persoane; c) prin oferirea, darea, acceptarea sau primirea de bani ori de alte foloase în schimbul consimțământului persoanei care are autoritate asupra acelei persoane."

Potrivit art.211 alin.1 Cod penal, traficul de minori constă în "recrutarea, transportarea, transferarea, adăpostirea sau primirea unui minor, în scopul exploatării acestuia."

Ca urmare a modificărilor operate prin Legea nr.269/2024[10], în cuprinsul textelor de lege au fost introduse și forme asimilate ale acestor infracțiuni. Astfel, potrivit art.210 alin.1[1] Cod penal, cu pedeapsa prevăzută la art.210 alin.1 se sancționează "determinarea la începerea sau continuarea practicării prostituției, dacă aceasta s-a realizat prin oricare dintre modalitățile prevăzute la alin.1", iar potrivit art.211 alin.1[1] Cod penal, cu pedeapsa prevăzută la art.211 alin.1 se sancționează "determinarea sau înlesnirea practicării prostituției ori obținerea de foloase patrimoniale de pe urma practicării prostituției de către una sau mai multe persoane minore."

Dispozițiile art.217 Cod penal prevăd că tentativa la aceste infracțiuni se pedepsește, iar art.182 Cod penal, în forma modificată prin Legea nr.269/2024, definește "exploatarea persoanei" ca fiind :

a) supunerea la executarea unei munci sau îndeplinirea de servicii, în mod forțat;
b) ținerea în stare de sclavie sau alte procedee asemănătoare de lipsire de libertate ori de aservire;
c) obligarea la practicarea prostituției, la manifestări pornografice în vederea producerii și difuzării de materiale pornografice sau la alte forme de exploatare sexuală;
d) obligarea la practicarea cerșetoriei;
e) prelevarea de organe, țesuturi sau celule de origine umană, în mod ilegal;
f) obligarea la săvârșirea de fapte prevăzute de legea penală."[11]

Tratamentul sancționator prevăzut în dreptul intern respectă exigențele impuse prin Directiva 2011/36/UE, limitele speciale ale pedepsei cu închisoarea fiind cuprinse între 5 și 12 ani, potrivit art.210 alin.1 și 1[1] Cod penal, respectiv între 7 și 15 ani, potrivit art.211 alin.1 și 1[1] Cod penal, iar în cazul formelor agravante ale infracțiunilor pedepsele fiind mai mari de 10 ani (între 7 și 15 ani – art.210 alin.2 Cod penal, respectiv 10 și 20 ani – art.211 alin.2 Cod penal).

Legea penală internă prevede și pedeapsa complementară a interzicerii exercitării unor drepturi, iar potrivit art.210 alin.3 și art.211 alin.3 Cod penal consimțământul persoanei victimă a traficului nu constituie cauză justificativă.

Potrivit art.153 alin.2 lit. c Cod penal, în forma modificată prin Legea nr.217/2020[12] și Legea nr.186/2021[13], prescripția nu înlătură răspunderea penală în cazul infracțiunilor prevăzute de art.210 și art.211 Cod penal. Măsurile de confiscare a produselor și instrumentelor infracțiunilor sunt reglementate de art.112 și art.112[1] din Partea generală a Codului penal, în cadrul instituției confiscării speciale și instituției confiscării extinse.

Conținutul constitutiv al infracțiunilor corespunde, în mare parte, modelului normativ impus prin documentele dreptului internațional, iar noțiunea de "exploatare a persoanei" este definită și prin Mecanismul național de identificare și referire a victimelor traficului de persoane, reglementat prin Hotărârea Guvernului nr.88/2023.[14]

Soluția legiuitorului corespunde exigențelor de tehnică legislativă impuse de art.16 alin.3 din Legea nr.24/2000[15], privind normele de tehnică legislativă pentru elaborarea actelor normative, care prevăd că "se supun procesului de concentrare în reglementări unice și reglementările din aceeași

[10] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.1089 din 31 octombrie 2024.
[11] Dispozițiile art.2 din Legea nr.678/2001, privind prevenirea și combaterea traficului de persoane, asimilează "traficul de persoane" infracțiunilor prevăzute de art.210 și 211 Cod penal, prevăd că "exploatarea unei persoane" cuprinde activitățile prevăzute la art.182 din Codul penal și definesc "victima traficului de persoane" ca fiind "persoana fizică, subiect pasiv al faptelor prevăzute la art.210, 211, 264 Cod penal sau al tentativei la una din aceste fapte, indiferent dacă participă sau nu în procesul penal în calitate de persoană vătămată."
[12] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.1012 din 30 octombrie 2020.
[13] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.657 din 2 iulie 2021.
[14] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.95 din 3 februarie 2023.
[15] Republicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.260 din 21 aprilie 2010.

materie dispersate în legislația în vigoare", în cadrul aceluiași capitol al Codului penal fiind incluse și alte infracțiuni de exploatare a unor persoane vulnerabile.[16]

De altfel, deși Legea nr.678/2001 fusese adoptată înainte de adoptarea Directivei 2011/36/UE, normele sale, împreună cu normele Codului penal, răspund anumitor exigențe ale directivei, fapt ce îndreptățește afirmația că, din punctul de vedere formal al dreptului penal material, legiuitorul român a anticipat reglementarea europeană din anul 2011.[17]

Explicația este, într-adevăr, aceea că Directiva europeană din anul 2011 este inspirată din Protocolul de la Palermo și Convenția Consiliului Europei privind lupta împotriva traficului de ființe umane avute în vedere de legiuitor încă din anul 2001, sursa acestor instrumente juridice fiind, așadar, una comună.[18]

Normele interne prevăd și o serie de interdicții ce urmăresc protejarea victimelor, sub forma pedepsei accesorii sau complementare impuse inculpatului de a nu comunica cu victima sau cu membrii familiei sale ori de a nu se apropia de aceștia, potrivit art.66 lit. n Cod penal.

În cuprinsul art.265 din Legea nr.53/2003[19], privind Codul muncii, este reglementată și infracțiunea de încadrare în muncă a unui minor cu nerespectarea condițiilor legale de vârstă sau de folosire a unui minor pentru prestarea unor activități cu încălcarea prevederilor legale referitoare la regimul de muncă al minorilor, precum și infracțiunea de primire la muncă a unei persoane aflate în situație de ședere ilegală în România, cunoscând că aceasta este victimă a traficului de persoane.

2. Deficiențe de incriminare ale unor forme agravate ale traficului de persoane și traficului de minori

În pofida modificărilor aduse Codului penal prin Legile nr.202/2024[20] și nr.269/2024[21], unele deficiențe de incriminare a infracțiunilor de trafic de persoane și trafic de minori se manifestă prin imprecizia unor termeni ce contribuie la stabilirea elementelor de tipicitate ale infracțiunilor, dar și prin omisiunea de reglementare a unor forme agravante ale infracțiunilor, pe care Legea nr.678/2001 le incrimina în forme apropiate celor din Directiva 2011/36/UE.

Aceste deficiențe normative, deși atenuate prin posibilitatea de a se reține una sau mai multe circumstanțe agravante, prevăzute de art.77 lit. a, b, c, e sau h Cod penal, se reflectă în procesul de individualizare judiciară a pedepsei, întrucât circumstanțele agravante nu produc efecte obligatorii, judecătorul *putând* aplica o pedeapsă până la maximul special sau un spor de pedeapsă de până la 2 ani, în cazul închisorii.[22]

De asemenea, majorarea limitelor speciale ale pedepsei se face o singură dată, indiferent de numărul circumstanțelor agravante reținute, efectul disuasiv al pedepsei neputând fi atins decât prin eventuala modificare a art.78 Cod penal, prin aplicarea unui spor obligatoriu de pedeapsă și majorarea pedepsei până la maximul special prevăzut de lege, dacă sporul este insuficient.

---

[16] George Cristinel ZAHARIA, *Traficul de persoane*, Editura C.H. Beck, București, 2012, pagina 324.

[17] George Cristinel ZAHARIA, op.cit., pagina 324. În Codul penal este incriminată ca infracțiune și fapta de folosire a serviciilor unei persoane exploatate (art.216), a cărei necesitate a fost subliniată și de art.18 alin.4 din Directiva adoptată în anul 2011.

[18] George Cristinel ZAHARIA, op.cit., pagina 324.

[19] Republicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.345 din 18 mai 2011.

[20] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.607 din 28 iunie 2024.

[21] Publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.1089 din 31 octombrie 2024.

[22] Potrivit art.77 Cod penal, "Următoarele împrejurări constituie circumstanțe agravante : a) săvârșirea faptei de trei sau mai multe persoane împreună; b) săvârșirea infracțiunii prin cruzimi sau supunerea victimei la tratamente degradante; c) săvârșirea infracțiunii prin metode sau mijloace de natură să pună în pericol alte persoane ori bunuri; d) săvârșirea infracțiunii de către un infractor major, dacă aceasta a fost comisă împreună cu un minor; e) săvârșirea infracțiunii profitând de starea de vădită vulnerabilitate a persoanei vătămate, datorată vârstei, stării de sănătate, infirmității sau altor cauze; f) săvârșirea infracțiunii în stare de intoxicație voluntară cu alcool sau cu alte substanțe psihoactive, când a fost provocată în vederea comiterii infracțiunii; g) săvârșirea infracțiunii de către o persoană care a profitat de situația prilejuită de o calamitate, de starea de asediu sau de starea de urgență; h) săvârșirea infracțiunii pentru motive legate de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, gen, orientare sexuală, opinie ori apartenență politică, avere, origine socială, vârstă, dizabilitate, boală cronică necontagioasă sau infecție HIV/SIDA ori pentru alte împrejurări de același fel, considerate de făptuitor drept cauze ale inferiorității unei persoane în raport cu celelalte." De asemenea, potrivit art.78 Cod penal, " (1) În cazul în care există circumstanțe agravante, se poate aplica o pedeapsă până la maximul special. Dacă maximul special este neîndestulător, în cazul închisorii se poate adăuga un spor până la 2 ani, care nu poate depăși o treime din acest maxim, iar în cazul amenzii se poate aplica un spor de cel mult o treime din maximul special. (2) Majorarea limitelor speciale ale pedepsei se face o singură dată, indiferent de numărul circumstanțelor agravante reținute."

2.1. Omisiunea de incriminare a infracțiunii de trafic de persoane săvârșită asupra victimei majore aflată în stare de vulnerabilitate și ca formă agravată a faptei săvârșite asupra victimei majore deosebit de vulnerabile

Așa cum am arătat, potrivit art.210 alin.1 lit. b Cod penal, infracțiunea de trafic de persoane constă în recrutarea, transportarea, transferarea, adăpostirea sau primirea unei persoane în scopul exploatării sale, profitând de imposibilitatea de a se apăra sau de a-și exprima voința ori *de starea de vădită vulnerabilitate a acelei persoane*.

Vechile dispoziții ale art.12 din Legea nr.678/2001 incriminau infracțiunea în modalitatea recrutării, transportării, transferării, cazării sau primirii unei persoane, prin amenințare, violență sau alte forme de constrângere, prin răpire, fraudă ori înșelăciune, abuz de autoritate sau profitând de imposibilitatea acelei persoane de a se apăra sau de a-şi exprima voinţa, ori prin oferirea, darea, acceptarea sau primirea de bani ori de alte foloase pentru obţinerea consimţământului persoanei care are autoritate asupra altei persoane, în scopul exploatării acestei persoane.

Aceste dispoziții nu făceau trimitere la ”starea de vulnerabilitate” a persoanei și ”victima deosebit de vulnerabilă”, la care Directiva 2011/36/UE face trimitere în cuprinsul definiției traficului de persoane (art.1 alin.1 și 2) și enumerarea formelor agravante de trafic (art.4 alin.2 lit. a).

Deși această omisiune se explică prin faptul că Legea nr.678/2001 este anterioară Directivei, legiuitorul putea remedia ulterior această deficiență și chiar mai devreme de acest moment, întrucât Convenția europeană anti-trafic (art.4 lit. a), ratificată de România în anul 2006 și Protocolul de la Palermo, ratificat în anul 2002 (art.3 lit. a), se referă la *starea de vulnerabilitate* a victimei, în cuprinsul propriilor definiții atribuite traficului de persoane.[23]

Această deficiență normativă a fost remediată prin noile dispoziții ale Codului penal, dar nu în totalitate, întrucât art.210 alin.1 lit. b nu instituie același standard de protecție internațională, care se referă la *starea de vulnerabilitate* a persoanei, și nu la o stare de vulnrabilitate vădită (art.3 lit. a din Protocolul de la Palermo, art.4 lit. a din Convenția Consiliului Europei privind lupta împotriva traficului de ființe umane și art.2 paragraful 1 din Directiva 2011/36/UE).

Situația vădit vulnerabilă este specificată de art.211 alin.2 lit. e Cod penal, ce incriminează una din modalitățile agravante ale traficului de minori și care indică anumite elemente ce pot sta la baza acestei situații (handicapul psihic ori fizic, situația de dependență, starea de incapacitate fizică sau psihică ori altă cauză).[24]

În dreptul intern aceste criterii pot fi utilizate și în cazul victimei majore, întrucât ”starea de vulnerabilitate” este definită prin Directiva 2011/36/UE, în timp ce legea română nu definește nici această noțiune și nici pe aceea de ”vădită vulnerabilitate”.[25]

În absența definirii ”stării de vulnerabilitate vădită”, aceste criterii pot fi și cele pe care art.77 lit. e Cod penal le utilează în determinarea circumstanței agravante a comiterii infracțiunii profitând de starea de vulnerabilitate vădită a persoanei vătămate, datorată vârstei, stării de sănătate, infirmității sau altor cauze.

---

[23] Protocolul de la Palermo, privind prevenirea, reprimarea și pedepsirea traficului de persoane, în special al femeilor și copiilor, adițional la Convenția Națiunilor Unite împotriva criminalității transnaționale organizate (2000) și Directiva 2011/36/UE se referă la ”traficul de persoane”, potrivit traducerii oficiale în limba română, în timp ce Convenția Consiliului Europei (2005) se referă la ”traficul de ființe umane”.

[24] Potrivit art.211 alin.2 Cod penal, traficul de minori, în formele de la alin.1 și alin.1[1], se pedepsește cu închisoarea de la 10 la 20 de ani și interzicerea exercitării unor drepturi, atunci când : ”a) fapta a fost săvârșită în condițiile art.210 alin.1; b) fapta a fost săvârșită de către un funcționar public în exercițiul atribuțiilor de serviciu; c) fapta a pus în pericol viața minorului; d) fapta a fost comisă de către un membru de familie sau de către o persoană care conviețuiește cu victima; e) fapta a fost săvârșită de către o persoană în a cărei îngrijire, ocrotire, educare, pază sau tratament se afla minorul sau făptuitorul a abuzat de poziția sa recunoscută de încredere sau de autoritate asupra minorului ori *de situația vădit vulnerabilă a acestuia, datorată unui handicap psihic sau fizic, unei situații de dependență, unei stări de incapacitate fizică sau psihică ori altei cauze*; f) fapta a fost săvârșită de către o persoană care a mai comis anterior o infracțiune contra libertății și integrității sexuale, o infracțiune de pornografie infantilă, o infracțiune de trafic de persoane, trafic de minori sau proxenetism.”

[25] Potrivit art.2 paragraful 2 din Directiva 2011/36/UE, ”o stare de vulnerabilitate înseamnă o situație în care persoana în cauză nu poate decât să se supună abuzului implicat, neavând o alternativă reală sau acceptabilă.”

Criteriile enunțate nu ajută însă la rezolvarea problemei de la care am plecat, întrucât în forma tipică infracțiunea prevăzută de art.210 Cod penal ar trebui să protejeze *toate victimele vulnerabile*, nu doar pe cele a căror stare de vulnerabilitate este una vădită.

Consecința acestui fapt este aceea că, în cazul traficului de persoane majore, art.210 Cod penal nu prevede ca formă agravată a infracțiunii fapta săvârșită asupra împotriva unei victime *deosebit de vulnerabile*, pe care să o sancționeze cu un maxim al închisorii de cel puțin 10 ani, așa cum Directiva 2011/36/2011 o impune în mod expres.

Deși aceste victime pot fi exploatate prin muncă, cerșetorie, obligarea la săvârșirea unor fapte prevăzute de legea penală sau în cadrul unor adăposturi și unități de cazare instituționalizate (azile, cămine de batrâni, centre de refugiați, orfelinate), profitându-se de vârsta, dizabilitățile, starea de sănătate precară sau orice alte stări de vulnerabilitate vădită, legiuitorul intern ignoră o situație, pe care Directiva 2011/36/2011 o subliniază la art.4 alin.2 lit. a și în considerentul nr.12.

Această omisiune a legiuitorului este cu atât mai greu de explicat, cu cât asupra textelor de lege s-a intervenit frecvent în ultimii ani, iar situațiile aflate în atenția organelor judiciare ar fi impus o reacție mai promptă în procesul de legiferare.

Este adevărat că în Codul penal este reglementată circumstanța agravantă prevăzută de art.77 lit. e, privind comiterea infracțiunii ”profitând de starea de *vădită vulnerabilitate* a persoane vătămate, datorată vârstei, stării de sănătate, infirmității sau altor cauze”, care permite aplicarea unei pedepse până la maximul special sau a unui spor de până la 2 ani, în cazul închisorii, dacă acest maxim este neîndestulător.

Deși reținerea acestei circumstanțe agravante poate contribui la rezolvarea problemei sesizate, consecințele circumstanței asupra întinderii pedepsei ar putea să rămână fără efectul scontat, întrucât aceasta nu impune aplicarea închisorii de cel puțin 10 ani, ci lasă la aprecierea judecătorului întinderea pedepsei, care ar putea fi mai mică de 10 ani, fără să reflecte gravitatea faptei săvârșite.[26]

Trebuie observat că în cuprinsul art.2 alin.2 Directiva 2011/36/UE nu se referă la necesitatea ca statele membre să considere această împrejurare ca pe o circumstanță agravantă. Din moment ce directiva impune ca faptele indicate la alineatul 2 cu un maxim al închisorii de cel puțin 10 ani, rezultă însă că aceste fapte nu reprezintă decât forme agravante ale infracțiunii în formă simplă, cu privire la care directiva impune o pedeapsă cu închisoarea al cărei maxim să fie de cel puțin 5 ani.

Mai mult, calificarea faptei săvârșite împotriva victimelor deosebit de vulnerabile ca fiind o formă agravantă de trafic rezultă și din faptul că Directiva se referă la o categorie de victime deosebit de vulnerabile, respectiv copiii, fără a le exclude pe celelalte victime deosebit de vulnerabile din sfera specială a ocrotirii penale.

2.2.Omisiuni de reglementare a altor forme agravante de trafic

A. În cazul infracțiunii de trafic de persoane, o altă deficiență normativă constă în aceea că actualele dispoziții ale art.210 Cod penal *nu prevăd ca variante agravante faptele care au pus în pericol viața victimei în mod intenționat sau din neglijență gravă și nici faptele care au fost comise prin acte grave de violență sau care au provocat victimei vătămări deosebit de grave*, care pot fi comise atunci când deplasarea victimelor se desfășoară în condiții ridicate de risc - inclusiv pe mare, fără acces la lumină naturală, aer, apă sau hrană - și care ar trebui pedepsite cu un maxim al închisorii de cel puțin 10 ani, potrivit art.2 alin.2 din Directiva 2011/36/UE.

Este real că dacă infracțiunea comisă asupra victimei majore ar produce un astfel de rezultat infracțiunea de trafic de persoane poate fi reținută în concurs cu infracțiunile prevăzute de art.193 și art.194 Cod penal, însă Directiva 2011/36/UE asociază acestor fapte un tratament punitiv mai sever, pe care legea internă nu îl asigură prin tratamentul sancționator al concursului de infracțiuni.

[26] O vulnerabilitate majoră ilustrată statistic în ultimele rapoarte ale Agenției Naționale Împotriva Traficului de Persoane se referă la existența unei categorii distincte de victime traficate, provenind din rândul persoanelor instituționalizate, dependente de supraveghere și exploatate în scop patrimonial. Cazurile de traficare a persoanelor vârstnice sau a unor adulți cu boli cronice sau dizabilități neuropsihice au ajuns în atenția publicului ca urmare a eforturile mass-mediei, fiind investigate relativ târziu. Organele competente au intervenit abia atunci când rețelele create în scopul obținerii de beneficii financiare de pe urma speculării situației acestor persoane, cărora pretindeau a le oferi servicii de cazare, îngrijire sau recuperare de specialitate, au ajuns să fie deconspirate datorită tratamentelor umilitoare și înjositoare aplicate victimelor, exploatate într-o stare de aservire similară cu sclavia.

În egală măsură, dacă prin acțiunile de trafic viața victimei a fost pusă în pericol, fără ca asupra victimei să fi fost exercitate acte grave de violență și fără ca victimei să i se fi cauzat vătămări grave sau deosebit de grave, posibilitatea reținerii altei infracțiuni concurente este relativ mică, aspect destul de greu de justificat din punct de vedere penal, atâta vreme cât în cazul minorului starea de pericol la adresa vieții persoanei permite reținerea formei agravante a infracțiunii, potrivit art.211 alin.2 lit. c Cod penal.

Alte forme agravante ale infracțiunii nu se reflectă însă nici în cazul traficului de minori, întrucât dispozițiile art.211 alin.2 Cod penal incriminează numai fapta care a pus în pericol viața minorului, pe care o pedepsește cu închisoarea de la 10 la 20 ani și interzicerea exercitării unor drepturi. Acest text de lege nu prevede ca forme agravante faptele care nu au pus în pericol viața minorului, dar care au fost săvârșite prin acte grave de violență sau care au provocat vătămări deosebit de grave, asimilate prin Directivă altor comportamente grave, ce ar trebui să atragă același regim sancționator și în dreptul intern.[27]

Sub imperiul Legii nr.678/2001, infracțiunea de trafic de persoane era mai gravă și se pedepsea cu închisoare de la 5 la 15 ani și interzicerea unor drepturi când : a) era săvârșită de două sau mai multe persoane împreună; b) a *cauzat victimei o vătămare gravă a integrităţii corporale sau a sănătăţii*; c) era săvârșită de un funcţionar public în exerciţiul atribuţiilor de serviciu.

Aceste forme agravante ale infracțiunii erau prevăzute și în cazul traficului de minori, ce reglementa și varianta agravantă a comiterii faptei prin coruperea persoanei cu autoritate asupra minorului sau prin constrângere, răpire, fraudă, înșelăciune, abuz de autoritate și alte metode indicate la art.13 alin.2, de natură să nesocotească ori să înfrângă voința minorului.

Consacrarea acestor modalități normative reprezintă o dovadă a faptului că legea penală veche implementa într-o manieră mult mai eficientă concepția pe care Directiva 2011/36/UE o exprimă cu privire la pericolul unor variante agravante de trafic, pericol ce reiese și din legătura dintre mijloacele folosite și rezultatul mai grav produs (art.12 alin.2 și art.13 alin.3).

Această concepție normativă se reflecta și în Decizia-cadru 2002/629/JAI a Consiliului, pe care legea penală specială o anticipase, încorporând-o în dreptul intern.[28]

B. În urma modificărilor aduse art.210 alin.2 Cod penal prin Legea nr.269/2024, infracțiunea de trafic de persoane se pedepsește cu închisoarea de la 7 la 15 ani dacă fapta a fost săvârșită de un funcționar public în exercițiul atribuțiilor de serviciu sau de către o persoană care a comis anterior o infracțiune contra libertății și integrității sexuale, o infracțiune de pornografie infantilă, o infracțiune de trafic de persoane, trafic de minori sau proxenetism.

Ca urmare a acelorași modificări, infracțiunea de trafic de minori prevăzută de art.211 alin.1 și 1^1 este mai gravă și se pedepsește, potrivit art.211 alin.2 Cod penal, cu închisoarea de la 10 la 20 de ani și interzicerea exercitării unor drepturi, atunci când :

a) fapta a fost săvârșită în condițiile art.210 alin.1;
b) fapta a fost săvârșită de către un funcționar public în exercițiul atribuțiilor de serviciu;

[27] Potrivit art.4 paragraful 2 din Directivă, "Statele membre iau măsurile necesare pentru a se asigura că infracțiunile menționate la art.2 sunt pasibile de a fi pedepsite cu pedeapsa închisorii cu maximul de cel puțin zece ani atunci când infracțiunea : (a) a fost săvârșită împotriva unei victime care era deosebit de vulnerabilă, categorie în care, în contextul prezentei directive, sunt incluși cel puțin copiii victime; (b) a fost săvârșită în cadrul unei organizații criminale, în sensul Deciziei-cadru 2008/841/JAI din 24 octombrie 2008 a Consiliului privind lupta împotriva crimei organizate (1); *(c) a pus în pericol viața victimei în mod intenționat sau din neglijență gravă; (d) a fost săvârșită prin acte grave de violență sau a provocat vătămări deosebit de grave victimei."* Potrivit alin.3 al art.4 din Directivă, "Statele membre iau măsurile necesare pentru a se asigura de faptul că săvârșirea uneia dintre infracțiunile menționate la articolul 2 de funcționarii publici în exercitarea atribuțiilor acestora este considerată circumstanță agravantă."

[28] Potrivit art.3 alin.2 din Decizia-cadru 2002/629/JAI a Consiliului, "Fiecare stat membru ia măsurile necesare pentru ca infracţiunile prevăzute la articolul 1 să fie pasibile de pedepse privative de libertate, având o durată maximă care nu poate fi mai mică de opt ani, atunci când au fost săvârşite în următoarele împrejurări: a) infracţiunea a pus în pericol viaţa victimei în mod deliberat sau din neglijenţă gravă; b) infracţiunea a fost săvârşită împotriva unei victime care era vulnerabilă în mod deosebit. O victimă este considerată a fi vulnerabilă în mod deosebit, cel puţin atunci când nu a împlinit vârsta majoratului sexual prevăzută de legislaţia naţională şi când infracţiunea a fost săvârşită în scopul exploatării prostituţiei altuia şi altor forme de exploatare sexuală, inclusiv pentru pornografie; c) infracţiunea a fost săvârşită prin recurgerea la violenţe grave sau a provocat un prejudiciu deosebit de grav victimei; d) infracţiunea a fost săvârşită în cadrul unei organizaţii criminale în sensul Acţiunii comune 98/733/JAI, independent de nivelul pedepselor prevăzute de aceasta."

c) fapta a pus în pericol viața minorului;
d) fapta a fost comisă de către un membru de familie sau de către o persoană care conviețuiește cu victima;
e) fapta a fost săvârșită de către o persoană în a cărei îngrijire, ocrotire, educare, pază sau tratament se afla minorul sau făptuitorul a abuzat de poziția sa recunoscută de încredere sau de autoritate asupra minorului ori de situația vădit vulnerabilă a acestuia, datorată unui handicap psihic sau fizic, unei situații de dependență, unei stări de incapacitate fizică sau psihică ori altei cauze;
f) fapta a fost săvârșită de către o persoană care a mai comis anterior o infracțiune contra libertății și integrității sexuale, o infracțiune de pornografie infantilă, o infracțiune de trafic de persoane, trafic de minori sau proxenetism."

După cum se poate constata, dispozițiile în vigoare nu mai prevăd ca forme agravante ale infracțiunilor faptele care au avut ca rezultat moartea sau sinuciderea victimei, care s-ar fi putut săvârși cu intenție depășită (praeterintenție) și pe care dispozițiile art.12 alin.3 și art.13 alin.4 din Legea nr.678/2001 le pedepseau cu închisoarea de la 15 la 25 de ani și interzicerea unor drepturi.

Deși opțiunea legiuitorului de a elimina și aceste forme agravante de trafic permite ca aceste infracțiuni să fie reținute în concurs cu infracțiunea ce corespunde rezultatului mai grav produs[29], această soluție este la fel de greu de justificat, întrucât Codul penal prevede și alte infracțiuni săvârșite cu intenție, care pot avea același rezultat și care cuprind aceste forme agravante (violul - art.218 alin.4 și agresiunea sexuală - art.219 alin.3 Cod penal).

În aceste condiții, dacă infracțiunile de trafic de persoane sau trafic de minori au condus la moartea sau sinuciderea victimei, iar acest rezultat mai grav nu îi este imputabil autorului cu forma de vinovăție a intenției, specifică omorului sau omorului calificat, pedeapsa obținută chiar și prin efectul concursului de infracțiuni va fi specifică încadrărilor juridice mai ușoare, fără a răspunde gravității faptei și periculozității infractorului.

Mai mult, deși încadrarea faptei ca omor calificat ar fi mai ușor de realizat atunci când autorul profită de starea de vădită vulnerabilitate a victimei, această încadrare juridică comportă dificultăți de probațiune în alte situații, întrucât, de regulă, traficanții nu urmăresc suprimarea vieții persoanei, ci exploatarea victimei în decursul unei perioade îndelungate de timp.

Prin urmare, infracțiuni comise în circumstanțe grave, ce pot conduce la un rezultat care nu a fost urmărit sau acceptat de către făptuitor - constând în moartea ori sinuciderea victimei, ca urmare a deplasării cu ajutorul unor mijloace de transport în condiții de risc ridicat, nu vor atrage pedepse orientate spre maximul special din legea veche (25 de ani închisoare), întrucât pedepsei rezultante i se va adăuga numai o treime din pedeapsa mai ușoară ce nu se execută.

Aceste forme agravate ale infracțiunilor erau prevăzute, deloc întâmplător, prin art.12 alin.3 și art.13 alin.4 din Legea nr.678/2001, limitele speciale ale pedepsei fiind instituite în considerarea gravității unor fapte și a unor riscuri, pe care victimele nici nu le anticipează cu prilejul deplasării sau exploatării.

Din cele de mai sus, rezultă, așadar, că actualul tratament sancționator se îndepărtează de la vechiul model reglementat prin Legea nr.678/2001, impunându-se readucerea lui la forma inițială.

C. Modalitatea în care dispozițiile art.4 din Directiva 2011/36/UE au fost transpuse în legea internă rămâne criticabilă și ca urmare a omisiunii de incriminare distinctă sau ca formă agravantă a infracțiunilor a activităților de trafic de ființe umane comise în cadrul unui grup infracțional organizat.

Această deficiență normativă încurajează unele fapte, în special pe cele comise în cadrul unui grup infracțional organizat, aspect ce alimentează vechile temeri că fenomenul migrației clandestine

[29] Valerian CIOCLEI, *Drept penal. Partea special I – Infracțiuni contra persoanei și infracțiuni contra patrimoniului*, Editura C.H. Beck, București, 2017, paginile 154-155; Teodor MANEA, Giulia ȘOLOGON, *Traficul de ființe umane și exploatarea persoanelor vulnerabile*, Editura Hamangiu, București, 2022, pagina 45.

este alimentat nu doar prin acordarea unei protecții sporite victimelor, ci și prin omisiunea incriminării mai aspre a activităților săvârșite în formule extinse de participație.[30]

Astfel, potrivit art.4 paragraf 2 lit.b din Directiva 2011/36/UE, ”Statele membre iau măsurile necesare pentru a se asigura că infracțiunile menționate la articolul 2 sunt pasibile de a fi pedepsite cu pedeapsa închisorii cu maximul de cel puțin zece ani când infracțiunea a fost comisă în cadrul unei organizații criminale, în sensul Deciziei-cadru 2008/841/JAI a Consiliului privind lupta împotriva crimei organizate.”[31]

Această formă agravantă a infracțiunii se regăsește și în Protocolul de la Palermo, care prevede că fiecare stat este obligat să adopte măsurile legislative și alte măsuri necesare pentru a conferi caracterul de infracțiune faptului de a organiza comiterea infracțiunii de trafic de persoane, definită la art.3 sau de a da instrucțiuni altor persoane să o comită.

În dreptul român, incriminarea săvârșirii infracțiunilor de trafic de persoane și trafic de minori în cadrul unei organizații criminale s-a realizat prin vechile dispoziții ale art.12 alin.2 din Legea nr.678/2001, care prevedeau că ”organizarea săvârșirii infracțiunilor prevăzute în capitolul III din lege constituie infracțiune și se pedepsește ca și infracțiunea organizată.”

Vechile dispoziții, prin limitele speciale ale pedepsei închisorii (de la 3 la 15 ani) și stabilirea unor pedepse distincte pentru infracțiunile concurente săvârșite în realizarea scopului asocierii, răspundeau mai bine exigențelor art.4 alin.2 din Directiva 2011/36/UE, spre deosebire de actuala reglementare, care se îndepărtează de acest model.

Desigur, în ipoteza în care infracțiunea este săvârșită în condițiile art.367 Cod penal, autorului i se va reține și această infracțiune, urmând a executa o pedeapsă mai aspră, obținută prin adăugarea la pedeapsa mai mare a unui spor de o treime din pedeapsa mai ușoară.

Acest tratament sancționator nu răspunde însă exigențelor directivei, care impune ca atunci când traficul de persoane este săvârșit de către o organizație criminală fapta să fie pedepsită cu un maxim al închisorii *de cel puțin 10 ani*.

În prezent, dispozițiile art.367 alin.2 Cod penal nu prevăd o pedeapsă al cărei maxim să fie de cel puțin 10 ani închisoare, ci o pedeapsă maximă de 10 ani închisoare, atunci când fapta care intră în scopul grupului infracțional organizat este pedepsită cu detențiunea pe viață sau închisoarea mai mare de 10 ani.

Deoarece permite ca autorului faptei i se poate aplica și o pedeapsă mai mică de 10 ani, acest regim sancționator se abate de la standardele internaționale în materie, întrucât în concepția Directivei fapta comisă de o organizație criminală ar trebui să reprezinte o formă agravantă a infracțiunii tip, în timp ce în concepția Protocolului de la Palermo aceasta ar trebui să reprezinte o infracțiune distinctă.

Indiferent de concepția legiuitorului național, tratamentul sancționator din dreptul intern ar trebui să reflecte gravitatea faptei săvârșite în mod organizat, pedeapsa pentru această infracțiune ar trebui să fie mai mare decât cea permisă de actualele dispoziții ale art.367 alin.2 Cod penal, iar aceasta să influențeze și pedeapsa rezultantă obținută în urma contopirii.

În acest context, organizarea activităților de trafic de persoane fiind condiționată de existența grupului infracțional organizat, potrivit art.367 alin.6 Cod penal, în ipoteza neîndeplinirii acestor cerințe, participația penală nu va putea fi sancționată decât în limitele facultative permise de art.77 lit. a Cod penal, privind săvârșirea faptei de trei sau mai multe persoane împreună.

[30] Kristine PLOUFFE-MALETTE, *Protection des victimes de traite des êtres humains*, Éditions Bruylant, 2013, pagina 19.

[31] Potrivit art.1 din Decizia-cadru 2008/841/JAI din 24 octombrie 2008 a Consiliului privind lupta împotriva crimei organizate, ”organizația criminală desemnează o asociație structurată, stabilită în timp, de mai mult de două persoane, care acționează concertat în vederea comiterii de infracțiuni pasibile de o pedeapsă privativă de libertate sau de aplicarea unei măsuri de siguranță privative de libertate cu o durată maximă de cel puțin 4 ani sau de o pedeapsă mai severă, pentru a obține, direct sau indirect, un beneficiu financiar sau de altă natură materială”; în concepția Deciziei-cadru, ”asociația structurată desemnează o asociație care nu este formată la întâmplare pentru comiterea imediată a unei infracțiuni și care nu prezintă în mod necesar roluri definite formal pentru membrii săi, continuitatea membrilor sau o structură dezvoltată.”

3. Impactul fenomenului migrației asupra raporturilor juridice de muncă din România și necesitatea incriminării ca variante agravante a infracțiunilor comise în acest context

Incriminarea eficientă a activităților de trafic și exploatare a persoanelor vulnerabile ar trebui să constituie obiect de preocupare din partea tuturor statelor aflate la intersecția rutelor internaționale de trafic de persoane și, cu atât mai mult din partea României, ca țară ce se confruntă cu un fenomen a cărui amploare este una fără precedent.

În ultimii ani, România a devenit o țară de tranzit și de recrutare a acestor victime, dar și o țară de destinație pentru persoanele care se află în căutarea unui viitor mai bun și care intenționează să desfășoare activități lucrative, putând deveni ținte ale acțiunilor de exploatare prin muncă.

Deși nu se bucură de atenția specială a organelor judiciare din România, fenomenul exploatării prin muncă este încurajat și de prezența pe piața muncii a unor lucrători din afara spațiului european, care nu beneficiază de calificare și nu cunosc limba română, nefiind atât de bine remunerați și protejați ca salariații români.[32]

Fenomenul determină probleme de integrare socială, dificultăți de aplicare a legislației și încurajează desfășurarea activităților ilegale de către emigranți aflați în căutarea locurilor de muncă și rețele specializate în recrutarea și plasarea forței de muncă, care le oferă angajatorilor posibilitatea de a se folosi de munca la negru ori munca mai slab remunerată.

Din Raportul anual privind evoluția traficului de persoane în România din anul 2023 rezultă o creștere a numărului de victime exploatate prin muncă, majoritatea fiind bărbați ce muncesc în agricultură sau în domeniul construcțiilor.[33]

Din totalul persoanelor traficate intern, 14,9% au fost exploatate prin muncă, tendința fiind în creștere, ca urmare a numărului tot mai ridicat de victime înregistrate în rândul tinerilor și bărbaților cu vârste mai mari de 40 de ani.

Multe din victime provin din mediul rural, de unde sunt recrutate persoane cu un nivel de instruire mai scăzut, însă în rândul acestora se înregistrează și cetățeni străini, recrutați prin agenții de plasare a forței de muncă, negocieri directe sau abordări în mediul on-line, cu ajutorul aplicațiilor, platformelor de socializare și anunțurilor publicitare.

Ponderea semnificativă a traficului de persoane intern dovedește că, spre deosebire de anii anteriori, în afara formelor de exploatare în scop sexual, în România se dezvoltă noi forme de trafic, devenite mai atractive. Această tendință este una constantă, întrucât, începând cu anul 2016, traficul intern a ajuns să egaleze și chiar să depășească traficul extern, ajungând la o pondere de 58% în anul 2022 și de 72% în anul 2023.

Deși 64% din victimele traficate intern au fost implicate în activități sexuale, țara noastră devine treptat atât o țară de origine, cât și o țară de exploatare prin muncă a victimelor cetățeni străini, proveniți în special din afara Europei.

Spre exemplu, în anul 2023 au fost identificate în mod 7 victime cetățeni străini exploatați prin muncă, proveniți din state terțe (2 - Pakistan, 2 - Ucraina; 1 - Camerun, Sri Lanka, Taiwan) și o victimă cetățean britanic, exploatată sexual. În toate aceste cazuri, s-au efectuat demersuri legale de sprijinire a victimelor și de cooperare cu autoritățile judiciare, iar victimele au fost repatriate sau se află în evidența unor organizații de sprijin.

Deși în România fenomenul exploatării prin muncă este mediatizat, cazurile raportate sunt puține la număr, iar infracțiunile la regimul legislației muncii sau de folosire a serviciilor persoanelor exploatate sunt la fel de puține, întrucât victimele nu sunt angajate cu forme legale sau nu beneficiază de un drept de ședere ori drept de muncă în România și deci, nu reclamă exploatarea, de teama de a nu fi expulzate.

---

[32] Pentru o analiză cu privire reflectarea migrației legale și ilegale în politica statelor și consecințele economice ale acestui fenomen, a se vedea Anghel ANDREESCU, Dan ANDREESCU, Dan BARDAȘ, *Efectul migrației asupra securității României și a Europei*, Editura RAO, București, 2016, paginile 161.

[33]https://anitp.mai.gov.ro//ro/docs/studii/Raportul%20anual%20privind%20evolutia%20traficului%20de%20persoane%20%C3%AEn%202023.pdf

Noile realități sociale ar trebuie să se reflecte și pe planul legislației interne *prin reglementarea unui element circumstanțial agravant*, menit să descurajeze faptele comise împotriva refugiaților, migranților, azilanților și altor persoane aflate în situații asemănătoare.

Necesitatea includerii acestui element circumstanțial agravant în cuprinsul art.210 și art.211 Cod penal este susținută și de continuitatea conflictului armat dintre Rusia și Ucraina, ce se desfășoară în apropierea frontierelor României și a altor conflicte din Orientul Mijlociu, ce întreține valul de refugiați și prezența lor pe teritoriul țării noastre.

Multe din victimele războiului nu vor mai beneficia de spații de locuit în țările de origine nici după finalizarea conflictului, iar revenirea lor acolo este puțin probabilă, așa încât există o posibilitate crescută ca multe din victime să rămână în România.

Aceste situații vor fi influențate de criza economică deja resimțită și de riscul ridicat ca aceste victime să fie exploatate de grupări de crimă organizată, iar introducerea elementului circumstanțial agravant al comiterii infracțiunii asupra unui refugiat, migrant, azilant, solicitant de azil sau altei persoane aflate într-o ipostază asemănătoare ar contribui la creșterea performanțelor legislației penale și la diminuarea activităților de acest gen.

4. Concluzii

Ca și în perioadele istorice anterioare, traficul de persoane este întreținut de cauzele sale mai vechi, dar și de supraviețuirea unor sisteme judiciare vulnerabile sau lacunele de reglementare, ce îi exonerează pe traficanți de unele forme de agravare a răspunderii penale, motivându-i în activitățile generatoare de profit.

De aceea, protecția victimelor infracțiunilor presupune consolidarea mecanismelor de luptă împotriva unui flagel aflat într-o continuă expansiune, inclusiv prin intermediul instrumentelor aflate la dispoziția legiuitorului național.

În elaborarea viitoarelor soluții normative, legiuitorul trebuie să instituie standarde ceva mai ridicate de protecție a victimelor, care să corespundă politicilor europene în domeniul prevenirii și combaterii criminalității transnaționale organizate, prin stabilirea unor pedepse mai aspre în cazul formelor agravante de trafic și respectarea condițiilor de previzibilitate a legii.

În acest sens, legiuitorul ar trebui să incrimineze traficul de persoane săvârșit în celelalte circumstanțe agravante indicate în Directiva 2011/36/UE, ca urmare a pericolului social sporit pe care aceste fapte îl generează pentru ordinea de drept, securitatea României și siguranța colectivă.[34]

Cu titlu distinct, legiuitorul ar trebui să incrimineze organizarea infracțiunilor de trafic de persoane și trafic de minori, potrivit modelului normativ anterior prevăzut de art.15 alin.2 din Legea nr.678/2001, să reincrimineze variantele agravante ale infracțiunilor ce au pus în pericol viața victimei ori care a avut ca rezultat moartea sau sinuciderea victimei și să instituie limite speciale de pedeapsă cu un maxim de cel puțin 10 ani, conform art.4 alin.2 din Directiva 2011/36/UE.

Totodată, având în vedere că art.4 alin.2 lit. a din Directiva 2011/36/2011 urmărește protejarea tuturor categoriilor de victime deosebit de vulnerabile, fapta comisă asupra unor victime deosebit de vulnerabile, altele decât minorii, ar trebui să reprezinte un element circumstanțial agravant.

Întrucât unele activități de trafic și exploatare a unor persoane vulnerabile, cum sunt cele de cerșetorie sau prelevare de organe, privesc și alte categorii de victime (vârstnici, persoane bolnave, cu dizabilități, refugiați, solicitanți de azil, persoane fără adăpost aflate în orfelinate, azile, centre de sănătate sau cămine de bătrâni ș.a.)[35], politica penală a statului trebuie să descurajeze și faptele ce nu se circumscriu unor tipare normative consacrate.

Deși unele variante agravante de trafic pot constitui un concurs de infracțiuni potrivit legii penale interne, acest unic argument nu poate fi reținut în favoarea soluției normative actuale, deoarece dacă elementele de tipicitate ale infracțiunii conexe celei principale nu sunt îndeplinite, o eventuală circumstanță faptică mai gravă nu se va reflecta asupra tratamentului sancționator aplicat.

---

[34] Nicolae PETRESCU, *Traficul transnațional de persoane*, Editura Pro Universitaria, București, 2021, paginile 52-53; Raportul privind traficul de persoane al Ambasadei SUA în România pe anul 2020, disponibil în format electronic pe https://ro.usembassy.gov/ro/raportul-privind-traficul-de-persoane-2020.

[35] În același sens, George Cristinel Zaharia, op.cit., paginile 325-326.

Mai mult decât atât, tratamentul sancționator al concursului de infracțiuni nu permite decât aplicarea unui spor de pedeapsă pe lângă pedeapsa principală cea mai grea, iar pedeapsa rezultantă ar putea să nu reflecte periculozitatea infractorului și pericolul ridicat al faptelor.

Deficiențele normative actuale se manifestă și prin faptul că în procesul de individualizare judiciară a pedepselor circumstanțele agravante prevăzute de art.77 lit. a, b, c, e și h Cod penal nu produc efecte obligatorii, judecătorul *putând* aplica o pedeapsă până la maximul special sau un spor de până la 2 ani, în cazul închisorii, dacă acest maxim este insuficient.

De asemenea, indiferent de numărul acestor circumstanțe, majorarea limitelor speciale ale pedepselor se face o singură dată, astfel că funcția de exemplaritate a pedepsei nu poate fi atinsă decât prin modificarea art.78 Cod penal, prin aplicarea unui spor obligatoriu și a unei pedepse până la maximul special, dacă sporul este insuficient.

O eventuală intervenție legislativă ar permite ca circumstanțele agravante să producă efecte obligatorii, ca și cele atenuante, fiind anormal ca împrejurări ce ilustrează un pericol social sporit al faptei și al autorului să producă efecte facultative, iar situații favorabile infractorului să producă efecte obligatorii, prin reducerea cu o treime a limitelor speciale de pedeapsă, conform art.76 alin.1 Cod penal.

În altă ordine de idei, deși atunci când definește traficul de persoane legiuitorul se referă la ”starea de vădită vulnerabilitate a persoanei”, acesta nu asociază respectivei noțiuni o definiție, ca și în cazul celei de ”exploatare a unei persoane”, potrivit art.182 Cod penal.

Această omisiune permite ca ”starea de vulnerabilitate *vădită* a persoanei”, spre deosebire de simpla stare de vulnerabilitate[36], să rămână la aprecierea organelor judiciare, aspect care poate genera o lipsă de previzibilitate în procesul de interpretare și aplicare a legii.

Reglementarea actuală a infracțiunii prevăzute de art.210 alin.1 lit. b Cod penal nu corespunde nici standardelor internaționale de protecție a victimelor, care se referă la ”starea de vulnerabilitate a persoanei” și nu la o stare de vulnerabilitate ”vădită”, potrivit art.3 lit. a din Protocolul de la Palermo, art.4 lit. a din Convenția Consiliului Europei privind lupta împotriva traficului de ființe umane și art.2 paragraful 1 din Directiva 2011/36/UE.

Această deficiență face ca vulnerabilitatea vădită a victimei să devină un element de tipicitate al infracțiunii de trafic de persoane prevăzută de art.210 alin.1 lit. b Cod penal, deși această condiție nu ar fi trebuit să ajute la stabilirea formei tip, ci la stabilirea formei agravante a infracțiunii, astfel cum Directiva 2011/36/UE o impune foarte clar (art.4 alin.2 lit. a).

Consecința acestei situații este aceea că traficul de ființe umane săvârșit asupra unei victime deosebit de vulnerabile reprezintă o variantă agravată a incriminării numai dacă fapta este comisă asupra unui minor, conform art.211 alin.2 lit. e Cod penal, că fapta comisă asupra majorului care nu se află în stare vădită de vulnerabilitate excede incriminării art.210 alin.1 lit. b Cod penal și că fapta comisă asupra unui major deosebit de vulnerabil nu se bucură de o variantă agravantă a incriminării.

Pentru asigurarea standardelor de calitate ale legii penale, ”starea de vulnerabilitate” și ”starea de vulnerabilitate vădită” a victimei ar trebui și ele definite, pentru ca organele judiciare să beneficieze de repere normative în procesul de aplicare a legii, iar riscurile de imprevizibilitate a dreptului să fie pe cât posibil reduse. În acest fel, legiuitorul ar asigura securitatea interpretării juridice, protecția reală a victimelor și calitatea actului de justiție, putând apela chiar la criteriile de identificare a victimelor majore aflate în stare vădită de vulnerabilitate indicate de art.211 alin.2 lit. e Cod penal[37].

[36] Potrivit art.2 paragraful 2 din Directiva 2011/36/UE, o stare de vulnerabilitate înseamnă o situație în care persoana în cauză nu poate decât să se supună abuzului implicat, neavând o alternativă reală sau acceptabilă.

[37] Potrivit art.211 alin.2 lit. e Cod penal, infracțiunea de trafic de minori este mai gravă când este săvârșită de către o persoană în a cărei îngrijire, ocrotire, educare, pază sau tratament se afla minorul sau făptuitorul a abuzat de poziția sa recunoscută de încredere sau de autoritate asupra minorului ori *de situația vădit vulnerabilă a acestuia, datorată unui handicap psihic sau fizic, unei situații de dependență, unei stări de incapacitate fizică sau psihică ori altei cauze.*

BIBLIOGRAPHY:

1. George Cristinel ZAHARIA, *Traficul de persoane*, Editura C.H. Beck, București, 2012;
2. Valerian CIOCLEI, *Drept penal. Partea special I – Infracțiuni contra persoanei și infracțiuni contra patrimoniului*, Editura C.H. Beck, București, 2017;
3. Teodor MANEA, Giulia ȘOLOGON, *Traficul de ființe umane și exploatarea persoanelor vulnerabile*, Editura Hamangiu, București, 2022;
4. Kristine PLOUFFE-MALETTE, *Protection des victimes de traite des êtres humains*, Éditions Bruylant, 2013;
5. Anghel ANDREESCU, Dan ANDREESCU, Dan BARDAȘ, *Efectul migrației asupra securității României și a Europei*, Editura RAO, București, 2016;
6. Sergiu BOGDAN, Doris Alina ȘERBAN, *Drept penal : partea specială : infracțiuni contra persoanei și contra înfăptuirii justiției*, Ediția a 3-a, revăzută și adăugită, București, Editura Universul Juridic, 2022;
7. Nicolae PETRESCU, *Traficul transnațional de persoane*, Editura Pro Universitaria, București, 2021;
8. Agenția Națională Împotriva Traficului de Persoane - Raportul Anual privind evoluția traficului de persoane în România în anul 2023, material disponibil în format electronic pe adresa https://anitp.mai.gov.ro//ro/docs/studii/Raportul%20anual%20privind%20evolutia%20traficului%20de%20persoane%20%C3%AEn%202023.pdf;
9. Comisia Europeană, *Strategia Uniunii Europene 2021 - 2025 privind combaterea traficului de persoane*, material disponibil în format electronic pe adresa https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:52021DC0171;
10. Raportul privind traficul de persoane al Ambasadei SUA în România pe anul 2020, disponibil pe adresa https://ro.usembassy.gov/ro/raportul-privind-traficul-de-persoane-2020;

THE IMAGE OF THE SUPERNATURAL IN THE ROMANIAN VILLAGE – ETHNOLOGICAL PERSPECTIVE ON LOVE CHARMS AND SPELLS

Elena Iagăr
PhD, Counsellor, Academy of Romanian Scientists

Abstract: *The traditional Romanian village, often located near forests and necessarily near watercourses, was deeply connected to the data of nature not only for economic reasons, but also for metaphysical and aesthetic ones. It transfigures nature; it prays to the fir tree for forgiveness before cutting it down, it judges under sacred trees or heals from diseases in hollows and caves. Man uses what God has given him within the limits of unwritten laws, in a perfect balance, more precisely, it uses nature both as a consumer and as a creator. The space of the Romanian village was one that breathed spirituality, and for this reason the simple man full of good manners created images of his existence in accordance with the way he perceived reality and transcendence. The spells, the evil eye, the charms were invocations of that unseen world, but even if these were typological patterns of the existence of communities, they came into direct conflict with the idea of Orthodox Christianity. Before all these magical formulas, accompanied by certain gestures, were not considered sins, or at least some serious ones, and they surfaced in crisis situations.*

Keywords: *archaic communities; Christianity; folklore; religion; love charms*

Lumea vizibilă, pentru locuitorul satului românesc, de acum cel mult o jumătate de secol, era una bine rânduită și coexista într-o manieră perfect echilibrată cu cea nevăzută[1]. Existența unei lumi aflată în afara simțurilor omenești, greu de cuprins cu mintea de muritor, era foarte pregnantă în mentalul colectiv rural. Aceasta se suprapunea peste cea reală doar că spre deosebire de cea vizibilă, lumea nevăzută era una nepieritoare, neschimbabilă și, cel mai important, putea influența în rău sau bine, prin entitățile care o locuiau, viața și rânduiala zilnică a oamenilor. Spre deosebire de societatea modernă actuală, cea a satului arhaic era într-un permanent contact cu natura pentru că acest lucru crea ordine într-un presupus haos primordial.

Satul tradițional românesc, plasat adesea lângă păduri și, obligatoriu, lângă cursuri de apă era temeinic legat de datele naturii nu doar din considerente economice, ci și metafizice și estetice. El – satul prin locuitorii săi – transfigurează natura; se roagă bradului de iertare înainte de a-l tăia, se judecă sub arbori sacri sau se vindecă de boli în scorburi și peșteri. Omul folosește cele date lui de Dumnezeu în limita unor legi nescrise, într-un perfect echilibru, mai exact se folosește de natură atât ca un consumator, cât și ca un creator. Spațiul satului românesc era unul care respira spiritualitate, iar din acest motiv omul simplu plin de bună cuviință și-a creat chipuri ale existenței în concordanță cu modul în care el percepea realitate și transcendența.

Descântecele, deochiurile, farmecele erau invocări ale acelei lumi nevăzute, dar chiar dacă acestea erau tipare tipologice ale existenței comunităților, ele intrau în conflict direct cu ideea de creștinism ortodox. Înainte de toate aceste formule magice, însoțite de anumite gesturi nu erau considerate a fi păcate sau, cel puțin, nu unele grele, și era folosite în situații de criză, în momentele când soluțiile omenești nu mai funcționau. Când molima lovea necruțător localitățile, așa cum era ciuma, ritualurile magice implicau, nu dar femeile, ci aproape tot satul, în sensul că un număr strict stabilit de femei „iertate” și fete coseau ”cămașa ciumei”, iar un număr bine stabilit de flăcăi și fete trăgeau brazde ritualice în jurul așezării asemenea unui hotar de care moartea nu mai putea trece[2]. Am fi tentați la prima vedere să spunem că toate aceste vrăji sau „bolmoaje” avea doar caracter magic, dar dacă pătrundem în structura acestora o să remarcăm natura psihologică și chiar sociologică a multor dintre aceste „făcături”[3].

---

[1] Ernest Bernea, *Cadre fundamentale ale gândirii populare românești. Contribuții la reprezentarea spațiului, timpului și cauzalității,* Editura Predania, București, 2022, p. 158.
[2] Camelia Burghele, *Cămașa ciumei, note pentru o antropologie a sănătății,* Editura Paideia, București, 2003, passim.
[3] Sanda Golopenția, *Folclor, etnologie, antropologie,* Editura Academiei Române, București, 2021, p. 170.

Luăm ca exemplu, în acest context, farmecele de dragoste pe care le făceau întotdeauna fetele, niciodată flăcăii, obiceiuri care puteau deveni foarte primejdioase pentru că se practicau în nopțile geroase de iarnă[4]. Natura psihologică a acestora este cu atât mai evidentă cu cât tinerii se căutau și se „fermecau" pe statut social. Era mare rușine pentru o fată, ai căror părinți aveau statut superior, adică posedau avere, să se căsătorească cu un băiat sărac pentru că acest lucru spunea despre ea că nu este suficient de bună să-și găsească pe cineva cu situație asemănătoare.
Redăm mai jos un descântec de dragoste (text ușor adaptat):

„Lună, luminoasă
arată-ne ursitu nostru-n casă.
Na-ț brâu meu
și dă-mi frâu de la calu tău.
Să-ncalec pe dânsu
și să pornesc
prin pădure fără sanie
prin sat fără rușine.
De-oi găsi ursitu meu
șezând la masă
cu ghici de foc să-l ard
și să-ncalece pe cal
și să purceadă pe cale
pe cărare
să s-arate iubirii mele"[5].

Remarcăm la textul de mai sus modul în care fata, subiectul acestui descântec, călărește, simbol al dominației și al dorinței sălbatice, un cal pe care i-l cere astrului nopții, simbol feminin prin excelență. Natura psihologică a descântecului reiese din faptul că o fată își atribuie gesturi exclusive bărbaților (călăria) tocmai pentru a sublinia latura sălbatică, aproape violentă a dorinței sale[6]. Satul românesc trăia cu credința că trezirea pământului primăvara, din somnul iernii, sau a forțelor germinative se făcea cu violență. Chiar în horele energice se bate cu piciorul puternic în pământ cu scopul de stimulare agresivă a naturii[7], de a învia odată cu căldura, așa cum era și obiceiul *Măcinicilor*, în data de nouă martie, când se loveau țarinile cu maie (pari) de lemn[8]. Pentru a ajunge la obiectul dorinței ei – flăcăul – ea călărește *prin sat fără rușine* având drept protector și călăuză Luna, personificare a Maicii Domnului[9]. Mai mult decât atât, invocarea „lipsei de rușine" într-un sat românesc fundamentat pe bună cuviință sugerează natura primejdioasă a gestului de a face farmece, adică unul aflat în afara spectrului dogmatic creștin. Psihologia farmecelor de dragoste este unică prin faptul că nu se considera că se săvârșea un păcat grav, de neiertat, scopul acestui era unul de predestinare, de formare a unui cuplu care avea să se desăvârșească sub Sfânta Taină a căsătoriei[10].

Trebuie precizat că în multe situații chiar noțiunea de „păcat" este metamorfozată și „digerată" diferit în comunitățile rurale comparativ cu „păcatul" incriminat de dogma creștină. Este într-adevăr un păcat grav, din punct de vedere al ortodoxiei, să se facă orice fel de descântece sau farmece, acest lucru fiind clar evidențiat în îndreptările de spovedanie. Cu toate acestea cele care le practicau formulele magice participau la Sfintele Liturghii fără procese de conștiință considerând că gestul în sine se transforma într-un final fericit. Am subliniar acest lucru pentru a sublinia felul în care erau percepute incantațiile magice de tip descântec în spațiul rural d acum un secol. Comportamentul

[4] George Coșbuc, „Pneumoniile și cauzele lor în superstițiile poporului român, în *Vorba de acasă, eseuri, povestiri și schițe filozofice*, colecția MICA ROMĂ XXI, Editura Vremea, București, 2020, p. 467.
[5] Sanda Golopenția, *Folclor, etnologie, antropologie,* Editura Academiei Române, București, 2021, p. 170.
[6] *Ibidem.*
[7] Romulus Vulcănescu, *Fenomenul horal,* Editura Ramuri, Craiova, 1944, p. 57.
[8] Ion Tița-Nicolescu, *Tradiții populare și dogmă creștină, Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie*, Editura Etnologică, București, 2024, p. 122.
[9] Ivan Evseev, *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007, p. 329.
[10] Ion Tița-Nicolescu, *Tradiții populare și dogmă creștină, Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie*, Editura Etnologică, București, 2024, p. 143.

omenesc, calibrat la normele creștine, nu avea de multe ori legătură cu credința că lucrurile se pot rezolva și în afara Bisericii. Referitor la comportamentul și modul de a se îmbrăca al femeilor în Biserică vorbește Apostolul Pavel care într-un verset spune că femeia trebuia să-și acopere capul din cauza îngerilor[11]:

„De aceea şi femeia este datoare să aibă (semn de) supunere asupra capului ei, pentru îngeri. Totuşi, nici femeia fără bărbat, nici bărbatul fără femeie, în Domnul. Căci precum femeia este din bărbat, aşa şi bărbatul este prin femeie şi toate sunt de la Dumnezeu Judecaţi în voi înşivă: Este, oare, cuviincios ca o femeie să se roage lui Dumnezeu cu capul descoperit? Nu vă învaţă oare însăşi firea că necinste este pentru un bărbat să-şi lase părul lung? Şi că pentru o femeie, dacă îşi lasă părul lung, este cinste? Căci părul i-a fost dat ca acoperământ. Iar dacă se pare cuiva că aici poate să ne găsească pricină, un astfel de obicei (ca femeile să se roage cu capul descoperit) noi nu avem, nici Bisericile lui Dumnezeu" (Epistola I către Corinteni 11, 10-16).

Am redat textul noutestamentar de mai sus pentru a sublinia modul în care femeia creștină trebuia să se comporte în biserică și, implicit, în societate. În mod evident toate descântecele aveau funcții foarte clar definite, iar scopul lor era de a duce echilibrul, din lumea nevăzută, într-o comunitate rurală tributară naturii și subzistenței zilnice. Trebuie să remarcăm faptul că o serie de invocări ale *Dalbilor pribegi,* a *Moșilor* protectori ai familiei, a se făceau adesea, cu acceptul preoților, la crucile „plantate" de rudele decedaților pe marginea drumului în imediata apropiere a caselor sau chiar în grădini. Obiceiurile, aflate la granița dintre creștin și precreștin, erau lucruri firești fără ca cineva să considere acest laspect un păcat sau o blasfemie[12].

Amintim că descântecele de dragoste erau forme ritualice complexe, ce trebuiau respectate cu mare strictețe pentru a-și îndeplini scopul. Mai mult decât atât, simplele cântece populare de dragoste sau de dor cuprindeau incantații aproape imperceptibile în care subiecții își exprimau dorința și cereau divinităților aducerea lângă ei a persoanei iubite. Natura psihologică a acestora reiese din modul în care au fost compuse și fundamentate pe structura unor emoții profunde. Există de altfel mai multe feluri de formule magie, incantații de tipul descântecelor, unele, mai puțin cunoscute sunt cele de ură[13], dar de care nu vom face vorbire aici pentru că vor face obiectul unui studiu viitor. O să remarcăm în rândurile de mai jos cum un cântec de dragoste poate fi ușor trimis în spectrul textelor magice în care invocarea divinităților este un lucru firesc. Cântecele de dragoste, ca manifestare a dorului și a dorinței, sunt interpretate atât de flăcăi cât și de fete, doar că la ei primează ideea de apropiere fizică, pe când la fete cea de căsătorie și de întemeiere a unei familii. Textul prezentat a fost culese de Constantin Rădulescu-Codin în localitate Lerești, județul Argeș, fost Muscel:

„Foaie verde de bujor,
Fetiță de negustor,
De nu te-oi iubi să mor!
- Să mori neică, să plesnești,
Pe mine nu mă iubești,
Dacă-i fi un om viteaz,
Fă grădină cu pârleaz
(...)"[14].

Exista, de asemenea, în satul românesc o situație mai puțin întâlnită și de care prea puțin se vorbea pentru că era de natură de a strica nu doar reputația unei femei căsătorite, dar chiar și căsnicia. În cazul în care o fată era căsătorită împotriva voinței ei existau toate probabilitățile ca gândul ei să

[11] Ion Tița-Nicolescu, „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap", în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial în context activ și în context pasiv*, Editura Pro Universitaria, Craiova, 2024, p. 323.
[12] Elena Iagăr, *Troița în spațiul românesc. Artefact ritual, decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023, p. 138.
[13] Sanda Golopenția, *op. cit.,* p. 175.
[14] C. Rădulescu-Codin, *Literatură populară,* volumul I, *Cântece și descântece ale poporului român,* Editura Minerva, București, 1986, p. 313.

fi rămas la un flăcău care, între timp, se căsătorise și avea propria familie. Dacă dragostea pentru el nu sfârșea odată cu căsătoria se considera că fata suferă de „lipitură" sau de „Zburător"[15], boală, pentru că era considerată o afecțiune gravă, ce nu putea fi îndepărtată decât printr-un descântec și prin formule magice aparte. Acest rău trebuia îndreptat chiar și prin mijloace necreștinești[16]. Sensul logic al acestor descântece era acela de a aduce, femeia, mai rar bărbatul, pe făgașul normalității, iar psihologia gestului ținea de respectarea unor rânduieli comunitare considerate sacre, pentru că adesea devierile comportamentale stricau echilibrul întregii comunități. Imaginea unei femei adultere era catastrofală nu dor pentru ea, ci pentru întreaga familie din care provenea, părinții cesteia, rudele ei fiind, cel mai adesea, asociați cu ea. Demnitatea unei femei era dată de statul ei de mamă și soție, iar abaterea de la acest lucru ar fi însemnat un stigmat pentru generații. Din acest motiv descântecele de „lipitură" se făcea cu mare atenție și se fundamentau pe texte și practici magice pe care descântătoarele le „aplicau" pe cei care suferiseră sperieturi mari. Practica era de felul următor:

„Unii mai scaldă pe bolnav ori îl afumă cu buruieni de lipitură ori cu tămâioară. Sânzienele sunt strânse de la Drăgaică și de la Mărină și uneori se pune în aceste buruieni și untură de porc negru tăiat în ziua de Ignat. Atunci când se pune untură se unge bolnavul cu acest amestec. Unele femei strâng buruienile la Prebejenie când adună pe cele mai de seamă: apărătoare și coada zmeului. Descântătoarea scaldă pe bolnav cu buruieni de lipitură strânse de Sânziene" [17]:

- „Zmeu negru/ Zmeu roșu/ Zmeu alb/ Zmeu vânăt/ Zmeu posomorât/ Zmeu ciumărât/ Zmeu din dragoste/ Zmeu din frică…/ Lipitură din bătaie/ Lipitură din nebuneală/ Lipitură de toate neamurili/ Și de toate spăimurili/ Să ieșiți de la N./ Din creierii capului/ Din fața obrazului/ Din zgârciul nasului/ Din rânză, din osânză/ Dân tot ce are el/ Cu toată frica/ Cu toată sperietura/ Cu toată lipitura…"[18] .

Lipitura sau boala provocată de Zburător afecta deopotrivă atât fetele cât și tinerele proaspăt căsătorite, motiv pentru care descântecele și gesturile trebuiau să fie bine făcute pentru a avea efectul scontat. Descântătoarele, pentru a nu fi la rândul lor afectate de „Zmeul iubirii pătimașe" erau mai vârstnice, de obicei femei iertate. Folcloristul român Tudor Pamfile ne spune că în conștiința populară acest spirit al iubirii era prezent, în funcție de zonele etnografice, cu denumiri diverse: *Zmeu, Zmău, Al-mai-rău, Ceasul rău*[19]. El coboară noaptea pe coș, ne spune în continuare cunoscutul etnolog, și chinuie nevestele însărcinate sau neînsărcinate, fetele mari pricinuitu-le neodihnă și lăsându-le cu vânătăi pe corp. Concluzia pe care o tragem în toate aceste suite de formule magice și cântece de dragoste este că omul și-a dorit dintotdeauna să gestioneze supranaturalul, sau, mai bine spus, toate lucrurile negative care veneau din lumea acestuia. În mod evident că oamenii participau în biserică la rugăciuni comune pentru recolte bogate, ploi, sănătate, dar niciodată preoții nu ar fi acceptat ritualuri care să contravină învățăturilor creștine. Conștiința populară rezona cu existența acestor mici divinități, unele malefice, care puteau fi controlate prin ritualuri specifice.

Pentru înțelegerea mentalului colectiv al comunităților rurale și a modului în care oamenii apelau la farmece și invocări, trebuie precizat că lumea satului arhaic se confrunta cu probleme diverse pe care le administrau singuri, de la molime și lipsa hranei, până la găsirea unui partener de viață. Aceste aspecte cotidiene erau metamorfozate în reprezentări mitice care trebuiau îmbunate și transformate în ceva prielnic pentru viață. Acest lucru era posibil pentru că în conștiința populară, așa cum remarcă și Mircea Eliade[20], sacrul era ambivalent, adică putea fi malefic sau, dimpotrivă favorabil omului. Cele mai rele lucruri care se puteau întâmpla erau puse pe seama prezențelor din lumea nevăzută, prezențe pe care cultura și credința populară le metamorfozează în reprezentări mitice ce puteau fi controlate prin ritualuri, iar acestea erau: boala fizică și mintală, moartea, întunericul, durerea, frica, sărăcia, răutatea, etc[21].

[15] Ivan Evseev, *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007, p. 650..
[16] E. Hodoș, *Descântece,* Tipografia Arhidiecezană, Sibiu, 1912, p. 5.
[17] C. Rădulescu-Codin, *op. cit.,* pp. 566-567.
[18] *Ibidem*
[19] Tudor Pamfile, *Mitologia poporului român,* Editura Vestala, București, 2017, p. 646.
[20] Mircea Eliade, *Tratrat de istorie a religiilor,* ediția a III-a, traducere de Mariana Noica, Editura Humanitas, București, 1992, p. 27.
[21] Robert Knapp, *Zorii creștinismului. Oamenii și zeii în vremea magiei și miracolelor,* traducere din engleză de Sergiu-Adrian Adam, Editura Humanitas, București, 2024, p. 37.

În acest context amintim de dansurile magice ale călușarilor al cărui scop principal era cel taumaturgic. Chiar dacă preoții condamnau practicile magice ale acestora, le accepta ca atare și chiar le încurajau[22]. Acesta era un mod evident de control al sacrului, adică de a-l face favorabil omului. Descântecul este o formă complexă de chemare, alungare sau îmbunare a unei reprezentări mitice malefice, dar sunt și simplele formule de adresare sau „strigăturile" de la hore sau diferite obiceiuri.

În Argeș există și în zilele noastre, în anul 2026, un obicei, numit *Focul lui Sumedru,* practicat cu ocazia sărbătorii Sfântului Mare Mucenic Dimitrie din data de 26 octombrie, prin care omul încearcă nu doar să controleze supranaturalul, ființele din Lumea nevăzută, dar ajută chiar la nașterea lor, prin uciderea ritualică a zeității vechi, metamorfozată în natura ce se pregătea să moară odată cu venirea iernii[23]. Relația unor oameni inițiați cu supranaturalul (descântătoare, vrăjitoare, babe etc.) făceau parte din identitatea de grup a comunității, iar punerea la îndoială a legitimității acestora crea de multe ori teamă și anxietate. Era tema ancestrală a omul de răul care nu mai putea fi controlat. Mai mult decât atât este important de precizat că omul privea divinitatea în funcție de categoria lui de gândire, adică lucrurile mergeau rău pentru că ființa supranaturală, responsabilă de acel lucru, se înfuriase sau pur și simplu un ritual nu a fost bine executat. În mod evident descântecul, vrăjile sau farmecele era recunoașterea indirectă a omului că se afla într-o pe o treaptă de inferioritate, de subordonare, cu supranaturalul.

Rămânând în sfera descântecelor de dragoste și a relației pe care omul o are cu divinitățile, remarcăm la acestea implicarea mai multor elemente din natură care au conotație pozitivă, atât în credințele populare cât și în cele creștine. La primul descântec de dragoste prezentat în rândurile de mai sus, chiar dacă subiectul descântecului – fata – se folosește de „lipsa de rușine" în aducerea lângă ea ursitului, faptul că există un cal, substitut popular al îngerilor buni, a forței și a vitalității, îi dă un sens pozitiv[24]. Pasiunea pentru un flăcău devine devoratoare, plină de carnalitate, chiar violentă. Fata sau femeia îl dorește cu toată ființa ei, iar descântecul revelează acest lucru. În situația în care fata dorește doar să se căsătorească pentru că „îi trecuse timpul" și își dorea să fie „în rândul lumii" o să remarcă că aceste „făcături" de iubire devin „cumințI". Cel mai adesea aceste farmece/descântece de iubire se făceau lângă fântâni, simbol al vieții, pe rouă neîncepută, la primele ore ale dimineții sau pe poteci neumblate. Cum o să remarcăm în rândurile de mai jos, textul devine diafan, creează imaginea idilică de Rai, în care subiectul și obiectul descântecelor se vor întâlni pentru a-și întemeia o familie. În mod firesc și acesta era tot un descântec, deci situat în afara Bisericii și a modului de viață creștin Redăm un astfel de descântec din zona localitatea Făurești, județului Vâlcea:

De dimineață mă sculaiu,
La fântână plecaiu,
Pe potecă necălcată,
Pe rouă nescuturată;
Poteca o călcaiu,
Roua o scuturaiu
Dragostile le-adunaiu,
Acolo dac-ajunseiu
- Bună dimineața, lină fântână!
- Mai poftim, fată bătrână!
(Îmi dete scaun să șed).
- N-am venit să șed,
Ci-am venit să-mi dai

[22] Elena Iagăr, „Revitalizarea Călușului în satele Pădureți și Mârghia, la 90 de ani de la lansarea Călușului în circuitul cultural universal. Contribuția Asociației Civice Pro Mârghia la recuperarea mărturiilor despre cultura populară locală", în Gabriela Păsărin, Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea minții trupului și sufletului. Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial prin actualizarea practicilor și obiceiurilor*, Editura Pro Universitaria, conferință inaugurală de Academician Sabina Ispas, București, 2025, pp. 404-425.

[23] Ion Tița-Nicolescu, *Argeșul și Mușcelul văzute de călători străini și prin documente autohtone – istorie și folclor,* Editura Lumen, Iași, 2023, pp. 160-162.

[24] Hans Biederman, *Dicționar de simboluri,* vol. I, traducere din limba germană de Dana Petrache, Editura Saeculum I.O., București, 2002, p. 65.

Dtagostili tele
Să mă spăl pe ochi cu ele!

În altă ordine de idei, putem afirma că scopul interacțiunii oamenilor cu divinitățile din Lumea nevăzută avea rolul de a rezolva probleme care erau dincolo de puterea lor de decizie, iar acest lucru era de natură să atenueze anxietatea și spaimele. Apelând la supranatural, fata bătrână nu mai rămânea nemăritată, femeia se lepăda de iubiri nepotrivite, iar viața putea continua în rânduielile firești ale comunității. În orice caz, oamenii știau că aceste experiențe erau imprevizibile, adică era foarte probabil ca tânăra să nu se mărite, iar nevasta să rămână nevindecată, iar aceste eșecuri era justificate prin ritualuri făcute greșit, incantații neadecvate sau alte aspecte ce nu plăceau respectivei divinități, adică ceva nu mersese bine.

Așa cum remarcam în rândurile de mai sus, relația omului cu supranaturalul a particularizat comunități și creat legături indestructibile între indivizi. Imaginea supranaturalului în satul românesc – perspectivă etnologică asupra descântecelor și farmecelor de dragoste – reprezintă din punct de vedere al cercetării etnologice și etnografice un larg orizont de cercetare[25]. Studierea Lumi nevăzute și interacțiunea omului cu aceasta pot deschide noi porți de înțelegere a comunităților arhaice în complementaritatea lor.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bernea, Ernest, *Cadre fundamentale ale gândirii populare românești. Contribuții la reprezentarea spațiului, timpului și cauzalității,* Editura Predania, București, 2022.
2. Biederman, Hans, Dicționar de simboluri, vol. I, traducere din limba germană de Dana Petrache, Editura Saeculum I.O., București, 2002.
3. Burghele, Camelia, *Cămașa ciumei, note pentru o antropologie a sănătății,* Editura Paideia, București, 2003.
4. Coșbuc, George „Pneumoniile și cauzele lor în superstițiile poporului român, în *Vorba de acasă, eseuri, povestiri și schițe filozofice*, colecția MICA ROMĂ XXI, Editura Vremea, București, 2020.
5. Eliade, Mircea *Tratrat de istorie a religiilor,* ediția a III-a, traducere de Mariana Noica, Editura Humanitas, București, 1992.
6. Evseev, Ivan, *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale,* Editura Învierea, Timișoara, 2007.
7. Hodoș, E., *Descântece,* Tipografia Arhidiecezană, Sibiu, 1912.
8. Golopenția, Sandală, *Folclor, etnologie, antropologie,* Editura Academiei Române, București, 2021.
9. Iagăr, Elena, *Troița în spațiul românesc. Artefact ritual, decorativ,* Editura Pro Universitaria, București, 2023.
10. Iagăr, Elena, „Revitalizarea Călușului în satele Pădureți și Mârghia, la 90 de ani de la lansarea Călușului în circuitul cultural universal. Contribuția Asociației Civice Pro Mârghia la recuperarea mărturiilor despre cultura populară locală”, în Gabriela Păsărin, Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea minții trupului și sufletului. Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial prin actualizarea practicilor și obiceiurilor*, Editura Pro Universitaria, conferință inaugurală de Academician Sabina Ispas, București, 2025.
11. Knapp, Robert *Zorii creștinismului. Oamenii și zeii în vremea magiei și miracolelor,* traducere din engleză de Sergiu-Adrian Adam, Editura Humanitas București, 2024.
12. Pamfile, Tudor, *Mitologia poporului român,* Editura Vestala, București, 2017.

[25] Ion Tița-Nicolescu, „Arta tradițională și etnologia religioasă, elemente esențiale de identitate românească”, în *CERCETĂRI ȘI STUDII Etno-muzicologie, bizantinologie și etnologie,* vol. 6, Nr. 8/2025, Editat de Asociația pentru Cultură Bănățeană, pp. 173-186.

13. Rădulescu-Codin, C., *Literatură populară,* volumul I, *Cântece și descântece ale poporului român,* Editura Minerva, București, 1986.
14. Tița-Nicolescu, Ion, *Tradiții populare și dogmă creștină, Scurtă incursiune în sincretismul religios românesc – lunile mai și iunie*, Editura Etnologică, București, 2024.
15. Tița-Nicolescu, Ion „Simbolica teologică și folclorică a acoperământului de cap", în Gabriela Păsărin și Ion Tița-Nicolescu (coordonatori), *Salvgardarea elementelor de patrimoniu cultural imaterial în context activ și în context pasiv*, Editura Pro Universitaria, Craiova, 2024.
16. Tița-Nicolescu, Ion, *Argeșul și Mușcelul văzute de călători străini și prin documente autohtone – istorie și folclor,* Editura Lumen, Iași, 2023.
17. Tița-Nicolescu, Ion, „Arta tradițională și etnologia religioasă, elemente esențiale de identitate românească", în *CERCETĂRI ȘI STUDII Etno-muzicologie, bizantinologie și etnologie,* vol. 6, Nr. 8/2025, Editat de Asociația pentru Cultură Bănățeană.
18. Tița-Nicolescu, Ion, „ETHNOLOGICAL CONFLUENCES IN THE TRADITIONAL CULTURE OF ARGES–RURAL MEANING AND RELIGIOUS SYNCRETISM", în „*LITERATURE, DISCOURSE AND MULTICULTURAL DIALOGUE*", Tg. Mureș, 2025.
19. Vulcănescu, Romulus, *Fenomenul horal,* Editura Ramuri, Craiova, 1944.

THE THEOLOGICAL AND SPIRITUAL VALUE OF LITURGICAL MUSIC IN ORTHODOX DIVINE WORSHIP

Vasile Caliga
MA, "Alecu Russo" State University of Bălți
Marina Morari
PhD, "Alecu Russo" State University of Bălți

Abstract: *This article examines the theological and spiritual value of liturgical music in Orthodox Divine Worship, considering Orthodox liturgical chant not merely as an artistic or aesthetic expression but as a theological reality intrinsically linked to prayer, the proclamation of faith, and the glorification of God. Employing a theological-hermeneutical approach, the study explores the biblical foundations of sacred singing, its development in the patristic tradition, and its interpretation within classical and modern philosophical thought. The analysis demonstrates that liturgical chant fulfills essential theological, liturgical, ecclesial, and soteriological functions, serving as a means of transmitting the faith, fostering ecclesial communion, and expressing the Church's living prayer. The study concludes that throughout the history of Christianity, liturgical music has remained an indispensable element of Orthodox worship, integrating theological truth, spiritual experience, and communal participation into a unified act of praise directed toward God.*

Keywords: *liturgical music; Orthodox worship; patristic theology; sacred chant; ecclesial communion.*

Introducere

Muzica liturgică ocupă un loc central în viața cultică a Bisericii Ortodoxe, constituind una dintre cele mai autentice forme de exprimare a rugăciunii și a comuniunii omului cu Dumnezeu. În tradiția răsăriteană, cântarea bisericească nu este înțeleasă ca un simplu element estetic destinat înfrumusețării slujbelor religioase, ci ca parte integrantă a actului liturgic, având un profund conținut teologic, duhovnicesc și eclezial. Prin unitatea dintre textul sacru și expresia melodică, muzica liturgică transmite adevărurile credinței, susține participarea activă a credincioșilor la cult și contribuie la edificarea comuniunii eclesiale.

Importanța acestei teme rezidă în faptul că valoarea muzicii liturgice depășește dimensiunea artistică sau muzicologică, fiind inseparabil legată de însăși experiența liturgică a Bisericii. În spiritualitatea ortodoxă, cântarea devine limbajul privilegiat al rugăciunii, forma prin care omul Îl slăvește pe Dumnezeu și participă, împreună cu întreaga comunitate eclesială, la dialogul mântuitor dintre Creator și creație. După cum subliniază părintele Dumitru Stăniloae, cântarea reprezintă modul cel mai potrivit de a vorbi despre Dumnezeu și către Dumnezeu, Cel care depășește orice formulare conceptuală și orice definiție rațională.

Pornind de la această perspectivă, prezentul articol își propune să evidențieze valoarea teologică, liturgică și spirituală a muzicii bisericești în cultul divin ortodox. Demersul urmărește să argumenteze faptul că muzica liturgică reprezintă mai mult decât o expresie artistică a credinței: ea constituie o formă de mărturisire teologică, un mijloc de transmitere a Tradiției Bisericii și un factor esențial al comuniunii eclesiale și al vieții duhovnicești.

Analiza este structurată în jurul a trei direcții complementare. În prima parte sunt evidențiate fundamentele teologice ale muzicii liturgice, precum și receptarea valorii sale în reflecția filosofică asupra muzicii și a frumuseții. A doua parte examinează fundamentele biblice și patristice ale cântării bisericești, reliefând continuitatea tradiției de la revelația vetero-testamentară până la învățătura Sfinților Părinți. În ultima parte sunt analizate principalele funcții teologice, liturgice, ecleziale și soteriologice ale muzicii liturgice, evidențiindu-se contribuția acesteia la slăvirea lui Dumnezeu, la unitatea comunității eclesiale și la aprofundarea experienței duhovnicești a credincioșilor.

I. xMuzica liturgică – expresie teologică a rugăciunii

Muzica liturgică este mirosul „de bună mireasmă duhovnicească" ce se înalță spre Dumnezeu, ieșit din sufletul creștinului care se mistuie în focul evlaviei și al adorării de Dumnezeu.[1]

În tradiția ortodoxă, această imagine exprimă natura profund duhovnicească a muzicii liturgice, înțeleasă nu ca simplă manifestare artistică, ci ca formă de rugăciune și comuniune cu Dumnezeu.

În tradiția ortodoxă, muzica liturgică este expresia vocală a rugăciunii. Ea se realizează prin cântarea textelor sfinte de către vocea umană, fără acompaniament instrumental. Rolul ei este de a susține desfășurarea cultului, de a exprima învățătura de credință și de a ajuta comunitatea să trăiască rugăciunea Bisericii.

Sfântul Dumitru Stăniloae spune despre cântare: „e modul cel mai propriu de a vorbi despre Dumnezeu, sau lui Dumnezeu ca despre și Celui cu neputință de cuprins în noțiuni precise".[2] De aceea, natura ei nu se explică doar prin elemente sonore, melodice sau ritmice. Sensul cântării vine mai ales din funcția ei teologică și din locul pe care îl are în cultul Bisericii.

Din această perspectivă, valoarea muzicii bisericești în slujbele ortodoxe trece dincolo de simpla înfrumusețare a actului liturgic. Cântarea devine mijloc de comuniune, de transmitere a adevărurilor de credință și de exprimare a trăirii spirituale. Prin cântare, omul își exprimă stările sufletești, iar comunitatea liturgică este unită într-o singură mărturisire și într-o singură doxologie. Comunicarea între oameni facilitează cunoașterea reciprocă și, prin iubirea împărtășită, creează comuniunea dintre persoane, orientată spre modelul comuniunii dumnezeiești a Persoanelor Sfintei Treimi. În anumite situații, cuvintele nu reușesc să exprime în mod deplin trăirile interioare ale persoanei. În aceste împrejurări, cântarea devine un mijloc prin care adâncul sufletului se exteriorizează. După cum observă pr. lect. Vasile Vlad, „muzica definește omul în ce are el mai adânc și mai intim, dezgolind taina spiritului până la a-l sensibiliza. Ea este fondul sonor al profunzimilor existenței. Ea înregistrează cu cea mai ascuțită acuratețe și finețe orișice înălțime și adâncime a Armoniei Vieții, dar și cea mai mică discordanță a ei".[3]

Iar Sfântul Vasile cel Mare întemeiază în alt mod necesitatea cântării pentru conținuturile credinței și ale întăririi în virtuți: „Deoarece Duhul Sfânt a cunoscut neamul omenesc ca greu de condus spre virtute, și pe noi, nesocotind înclinarea spre viața virtuoasă din pricina plăcerii, ce face? A amestecat plăcerea cântării în dogme, ca prin plăcerea și dulceața auzului să primim fără să ne dăm seama folosul cuvintelor, cum fac unii doctori înțelepți care, dând unor bolnavi să bea medicamente foarte amare, ung buzele paharului de multe ori cu miere", Iar în alt loc zice: „Cântarea dă strălucire sărbătorilor, produce întristarea cea după Dumnezeu, căci cântarea e lucrul îngerilor, e viețuire cerească, tămâie duhovnicească. Este o meșteșugire înțeleaptă a Dascălului (Dumnezeu), care a făcut astfel ca în același timp să cântăm și să învățăm cele de folos. Prin ea se întipăresc mai bine în suflete învățăturile". „În psalmii cântați e teologia desăvârșită, mai înainte-vestirea lui Hristos în timp, amenințarea judecății, nădejdea învierii, frica de chinuri, făgăduințele slavei, descoperirea tainelor".[4] Cântarea este „limba universală, mijloc de înțelegere a tuturor oamenilor din toate locurile și din toate timpurile".[5] Acest fapt își găsește explicația în originea comună a omului și în muzicalitatea ontologică a ființei sale, întrucât, după cum afirmă Nicolae Lungu, „originea muzicii vocale este în sufletul omenesc, deci ea apare o dată cu primul om".[6] Evoluția istorică a umanității demonstrează faptul că cântarea a fost prezentă în mod constant în viața comunităților umane. În diferite epoci și spații culturale, aceasta a primit semnificații și interpretări diverse.

---

[1] Șoima Gheorghe, „Funcțiunile muzicii liturgice", în *Biblioteca Bunului Păstor*, nr. 22. Sibiu: Editura „Revistei Teologice", 1945, p. 51.

[2] Stăniloae Dumitru, *Spiritualitate și comuniune în Liturghia Ortodoxă*, ed. a- II-A. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, 2004, p. 689.

[3] Vlad Vasile, „Spiritualitatea muzicit: catharsis-senzualism-demonism", în *Teologia*, vol. I, nr. 1, 1997, p. 37.

[4] Sfântul Vasile cel Mare, „Comentar la Psalmi", în *Izvoarele Ortodoxiei*. București: Editura Librăriei Teologice, 1939, p. 26.

[5] Rădășan Petru, „Despre sensul și însemnătatea cântării bisericești în viața creștină", în *Mitropolia Olteniei*, vol. XXIX, nr. 7-9, 1977, p. 589.

[6] Lungu Nicolae, „Cântarea în comun ca mijloc de lămurire a dreptei credințe", în *Biserica Ortodoxă Română*, vol. LXX, nr. 11-12, 1952, p. 890.

Filozofii popoarelor vechi accentuează de multe ori rolul moral, instructiv al muzicii, *ethos-ul* muzicii. Astfel, Platon definește muzica „o lege morală, care dă suflet universului, aripi gândirii, avânt imaginației, înălțând spre tot ceea ce este bun, drept și frumos. Are o formă nevăzută, dar uimitoare, veșnică". Muzica dezvoltă sentimentul, fiind definită de Aristotel drept *un limbaj al sentimentului*, ea „nu este dată omenirii pentru gâdilarea urechii, ci pentru a aduce ordine în sufletul nostru" afirmă Plutarh. Cicero, oratorul romanilor prin excelență, indică efectul transformator al inimii sub acțiunea muzicii: „accentul, în vorbire și discursuri, nu exprimă altceva mai mult decât un cântec puțin răsunător și înăbușit, pe când în tovărășia Muzicii, produce emoțiuni de o exaltare ce influențează zdrobitor inima".[7]

Instruirea, în concepția filozofilor antici precum Aristotel, nu ar fi eficientă fără dimensiunea muzicală: „Muzica poate să pună, până la un punct oarecare, stările sufletului în bună rânduială (...) trebuie să îndreptăm spre dânsa pe tineri și să-i instruim". Platon, legat de *ethos-ul* muzicii, o definește astfel: „Arta educatoare prin excelență, aceea care, insinuându-se prin mijlocirea sunetelor în suflet, îl formează, a primit numele de muzică". De aceea „dintre doi oameni, unul muzician, iar celălalt nu, numai cel dintâi poate fi socotit înțelept", conchide Platon în *Republica*, în dialogul dintre Socrate și Thrasymac". Dacă majoritatea filozofilor antici greci atribuiau ritmului și melodiilor putere de înrâurire asupra sufletului omenesc, nu de aceeași părere erau sofiștii care susțineau că numai cuvintele pot influența sentimentele și actele noastre. Din această dispută s-a ajuns la plasarea muzicii între științele enclitice, inițiatoare pentru filosofie.[8] Anticii sesizează conceptul de muzică extins la nivelul întregului univers. Ei vorbesc despre *muzica sferelor*, care armonizează spațiul celest și terestru și oferă model de imitație pentru muzica din sfera umanului și, nu în ultimul rând, trimite la originea ei divină.

Filosofia germană continuă, într-o anumită măsură, perspectiva Antichității, considerând muzica una dintre cele mai clare forme de expresie ale sufletului nostru. Kant o definește drept „limbajul emoțiilor", iar Hegel o consideră „arta sentimentului". Prin specificul său expresiv, muzica are capacitatea de a revela și de a comunica acele trăiri interioare care depășesc posibilitățile de exprimare ale cuvântului, motiv pentru care s-a afirmat că „acolo unde se sfârșește cuvântul, începe muzica"

Gândirea antică lega, așa cum am arătat, muzica de frumos, de bine și de adevăr, ca dimensiuni convergente ale aceleiași realități ultime. Tradiția patristică nu doar preia, ci adâncește această intuiție, așezând frumosul printre numele lui Dumnezeu Însuși. Sfântul Dionisie Areopagitul arată, în tratatul *Despre numirile dumnezeiești*, că Dumnezeu poate fi numit „Frumos" și „Frumusețe" nu în sensul unei calități exterioare adăugate ființei Sale, ci ca izvor din care decurge toată armonia, toată buna-rânduială și toată strălucirea lucrurilor create — Cel ce dă frumusețe tuturor, fără să înceteze El Însuși a fi mai presus de orice frumusețe creată.

Această înțelegere explică de ce spiritualitatea răsăriteană a putut numi cea mai însemnată culegere a scrierilor sale ascetice și mistice *Filocalia* — cuvânt care înseamnă, literal, „iubirea de frumusețe". Nu este vorba, desigur, despre frumusețea trecătoare a simțurilor, ci despre frumusețea duhovnicească spre care este chemat să tindă tot omul. Frumusețea nu apare astfel ca un adaos estetic la viața credinței, ci drept ținta ei lăuntrică — iar cântarea liturgică rămâne una dintre căile prin care această chemare devine experiență concretă, simțită de întreaga adunare.

Tocmai de aceea, frumusețea cântării bisericești nu se opune caracterului ei duhovnicesc, ci îl slujește. Melodia și glasul nu sunt podoabe adăugate rugăciunii din afară, ci mijloace prin care frumusețea Împărăției, încă nevăzută, se face simțită înăuntrul adunării liturgice. O relatare cunoscută din cronica atribuită lui Nestor povestește despre trimișii cneazului Vladimir al Kievului care, ajunși la o slujbă în biserica Sfânta Sofia din Constantinopol, au rămas fără cuvinte în fața frumuseții cântării și a slujbei, nemaifiind siguri dacă se aflau pe pământ sau în cer — mărturie a puterii pe care frumusețea liturgică o are de a deschide omul spre transcendent.

[7] Galinescu Gavriil, „Muzica corală bisericească", în *Biserica Ortodoxă Română*, vol. XLVIII, 1930, p. 5.
[8] Vintilescu Petre, *Despre poezia inmnografică din cărțile de ritual și cântarea bisericească*. București: Pace, 1937, pp. 214- 216.

Nu întâmplător, o idee adesea reluată în gândirea rusă și în cea teologică ortodoxă — „frumusețea va mântui lumea" — vine tot din opera lui Dostoievski și a fost pusă adesea, în receptarea ei teologică ulterioară, în legătură cu frumusețea chipului lui Hristos. Înțeleasă în duhul Filocaliei și al Sfinților Părinți, ea nu privește frumusețea ca simplu rafinament al simțurilor, ci acea frumusețe care e totuna cu binele și cu adevărul — frumusețea lui Dumnezeu Însuși, spre care ne conduce, între altele, și cântarea liturgică.

Sensul măreț al muzicii se descoperă atunci când ea este folosită ca mijloc de comunicare și comuniune a omului cu Dumnezeu. Cuvintele devin neputincioase în a exprima *inefabilul divin*, cântarea mijlocește pătrunderea omului pe tărâmuri care depășesc logica și limitele acestei lumi. De aceea, cântarea însoțește permanent cultul divin public, devenind mesager al rugăciunii înălțate către Dumnezeu. „Cântarea bisericească, la dumnezeieștile slujbe, e limba cu care omul vine către Dumnezeu, e un dar plăcut Domnului, e o exprimare a sufletului plin de evlavie adâncă față de Dumnezeu, care aleargă dis-de-dimineață înaintea feței Lui”.[9]

II. Fundamentele biblice și patristice ale cântării liturgice

În *Vechiul Testament*, evreii utilizau frecvent muzica în cultul divin ca pe *un mijloc de slăvire și de laudă* a Creatorului, în consonanță cu întreaga creație. Primul cântăreț consemnat de Sfânta Scriptură este Iubal, descendent din Cain și considerat „tatăl tuturor celor ce cântă din chitară și din cimpoi” (*Facerea* 4, 21). Când omul cântă, și Dumnezeu cântă cu el: „Domnul Dumnezeul tău Se va bucura foarte de tine și, în dragostea Lui, va tresălta și va cânta de bucurie pentru tine” (*Sofonie* 3, 17). Lauda de către om a lui Dumnezeu este sporită de participarea universului la cântare: „stelele dimineții cântau laolaltă cu îngerii lui Dumnezeu" (*Iov* 38, 7).

Rolul muzicii vechi testamentare era în primul rând de a-L slăvi pe Dumnezeu, de aceea întâlnim multe îndemnuri în privința aceasta lansate de Moise: „Să cântăm Domnului, căci cu slavă S-a proslăvit" (*Ieșirea* 15, 21), de proorocița Debora și victoriosul Barac (*Judecători* 5, 3), de David care mulțumește pentru izbăvirea de vrăjmașii lui (*II Regi* 22, 1-51) și cu ocazia aducerii chivotului legii: „Cântați, cântați în cinstea Lui! Spuneți toate minunile Lui!" (*Paralipomena* 16, 8-36).

Psalmii lui David sunt reprezentativi în ceea ce privește rolul muzicii în cultul divin al evreilor, care era acompaniată de instrumente. În *Vechiul Testament* proorociile erau, ca și serviciile de cult, *însoțite de muzica adecvată*. Cei mai mari muzicieni erau oameni aleși (David, Solomon) și se bucurau de mare considerație. „Estetica muzicii era strâns legată de viața religioasă, de cult și ocazională, iar cele mai importante forme muzicale erau cele legate de practicile de cult, din templu și din sinagogi, acestea din urmă constituind baza repertorială a primilor creștini și a serviciilor lor religioase”. Efectul terapeutic și catartic al muzicii este evidențiat de cântarea din harfă a lui David: „și lui Saul îi era mai ușor și mai bine și duhul cel rău se depărta de el" (*I Regi* 16, 23). Însă muzica încetează în momentele de mare tristețe, de rătăcire sau de pedeapsă divină: „nici bucurie, nici veselie prin grădini, iar prin vii, nici cântece, nici chiote!” (*Isaia* 16, 10).[10]

Mântuitorul nostru Iisus Hristos S-a întrupat pentru a ne elibera de sub jugul robiei păcatului „ca tot cel ce crede în El să nu piară, ci să aibă viață veșnică” (*Ioan* 3, 16). El nu a venit în lume ca să strice Legea, ci ca s-o împlinească (*Matei* 5, 17) și să o desăvârșească. De aceea, cântarea în *Noul Testament* este utilizată în continuare la împodobirea cultului creștin, mai ales prin psalmii preluați din Vechiul Testament.

Viziunea nou-testamentară clarifică rostul sublim al cântării religioase, în sensul că ne descoperă într-o lumină mai clară asemănarea noastră cu îngerii și cu sfinții care aduc neîncetat slavă lui Dumnezeu (*Isaia* 6, 2-3; *Luca* 2, 13-14) [11, p. 98]. Sfântul Evanghelist Matei și Marcu ne relatează că, la Cina cea de taină, Însuși Mântuitorul a cântat împreună cu ucenicii psalmi din *Vechiul Testament* (*Matei* 26, 30): „Şi, după ce au cântat laude, au ieșit la Muntele Măslinilor”.

Sfinții Apostoli, urmând paradigma *Învățătorului prin excelență*, se adunau pentru cântare și rugăciune către Dumnezeu la ceasurile principale din zi (*Fapte* 2, 3). Sfântul Apostol Pavel și

[9] Pariischi I., „Despre cântarea bisericească”, în *Mitropolia Moldovei și Sucevei*, vol. XXXV, nr. 3-4, 1959, p. 216.
[10] Quenot Michel, *Artă vocală sacră și teologie: sfinți imnografi și melozi bizantini*. București: Basilica, 2023, p. 50.

însoțitorul său, Sila, au fost întemnițați la Filipi, în Macedonia, sub acuzația că ar tulbura cetatea cu noua lor religie, iar la miezul nopții au fost surprinși rugându-se și lăudând pe Dumnezeu în cântări. Rugăciunea-cântare a acestora „acaparase pe cei închiși, încât nu au simțit cutremurul și nu au văzut ușile temnițelor deschizându-se și lanțurile dezlegându-se" (*Fapte* 16, 25-26).

Rolul cântării religioase este dezvoltat apoi în epistolele Sfinților Apostoli. Astfel, în Epistola către Romani, Sfântul Apostol Pavel îndeamnă la respectarea tradiției de a-L lăuda pe Dumnezeu: „De aceea voi lăuda printre neamuri și voi cânta numele Tău" (*Romani* 15, 9). Sfârșitul lumii și judecata de apoi vor fi anunțate prin semnale muzicale emise de trâmbița arhanghelului (*I Corinteni* 15, 52 și *I Tesaloniceni* 4, 16).

Cântarea de slăvire a Creatorului este roditoare sub nimbul fermecător al iubirii, fără de care orice aparentă virtute este zădărnicită: „De aș grăi în limbile oamenilor și ale îngerilor, iar dragoste nu am, făcutu-m-am aramă sunătoare și chimval răsunător" (*I Corinteni* 13, 1). În următorul capitol al *epistolei iubirii*, Sfântul Pavel face o remarcă deosebit de importantă: „Atunci ce voi face? Mă voi ruga cu duhul, dar mă voi ruga și cu mintea; voi cânta cu duhul, dar voi cânta și cu mintea" (*I Corinteni* 14, 15). Aici găsim dubla semnificație a muzicii, ca limbaj al sentimentelor și al minții, dar și identificarea cântării cu rugăciunea.

„Slujba cântată este un fapt capital în cult"[11], după cum am observat în *Vechiul Testament*, iar Sfântul Apostol Pavel întărește această idee: „Nu vă îmbătați de vin întru care este desfrânare, ci vă umpleți de Duh. Vorbiți între voi în psalmi și în laude și în cântări duhovnicești, lăudând și cântând Domnului în inimile voastre" (*Efeseni* 5, 18-19), sau: „Învățați-vă și povățuiți-vă între voi, cu toată înțelepciunea. Cântați în inimile voastre lui Dumnezeu, mulțumindu-I, în psalmi, în laude și în cântări duhovnicești" (*Coloseni* 3, 16).

După cum observăm, cântarea a însoțit cultul creștin chiar de la început, iar melodia propriu-zisă a fost împrumutată de la sinagoga iudaică. În legătură cu acest aspect, al preluării psalmului iudaic în cultul creștin, dar evidențiind și rolul exaltării prin cântare, Sfântul Apostol Iacov sfătuiește: „Este vreunul dintre voi în suferință? Să se roage. Este cineva cu inimă bună? Să cânte psalmi" (*Iacov* 5, 13). În cultul creștin primar s-a preluat muzica sinagogală, reprezentată de psalmi și de forma muzicală a recitalului. „Muzica religioasă iudaică formează, astfel, elementul primordial, esențial și fundamental în originea cântării noastre bisericești", care se înfiripă în primul veac creștin și se dezvoltă în următoarele perioade, îmbogățindu-se atât ca formă, cât și ca sens, semnificație[12].

Sfânta Tradiție, prin glasul Sfinților Părinți așternut în scrierile lor și consfințit prin consens unanim în sinoadele ecumenice, dezvoltă într-un mod sublim concepția creștină despre valoarea cântării bisericești, și, după ce ne descoperă diverse funcții și meniri, ne propune o serie întreagă de exigențe în privința interpretării cântărilor liturgice. Mergând pe linia trasată în *Vechiul Testament*, Sfinții Părinți insistă în primul rând asupra rolului cântării bisericești de a adora, de a slăvi pe Dumnezeu, Dăruitorul Suprem al tuturor bunătăților, inclusiv al „darului cântării", și de a-I mulțumi prin jertfa de laudă ce se identifică într-un mod armonios cu cântarea.

Acest aspect îl evidențiază Sfântul Ioan Gură de Aur zicând: „Cuvântul este jertfă. David a adus jertfă de mulțumire pentru o victorie: „Lăuda-voi numele Dumnezeului meu cu cântare; mări-L-voi pre El întru laudă" (*Psalmul* 68, 34). Apoi ca să se arate cât de mare este jertfa aceasta, a adăugat: „Și va plăcea lui Dumnezeu mai mult decât vițelul tânăr, căruia îi răsar coarne și unghii" (*Psalmul* 68, 35). Pe Dumnezeu îl laudă cei curați, virtuoși, drepți, nu cei păcătoși. Toate făpturile sunt chemate să laude pe Domnul, numai că păcătoșii nu vor elibera bucuria laudei din inima lor decât după curățirea lor.[13]

Cântarea psalmilor și a imnelor în biserică este jertfa creștinilor, jertfa cea bineplăcută lui Dumnezeu. La aceasta îndeamnă stăruitor Sfântul Niceta de Remesiana pe credincioșii săi, zicând:

[11] Ion Păcuraru, „Temeiuri biblice si tradiționale pentru Cântarea omofonă", în *Glasul Bisericii*, vol. XXXVII, nr. 1-2, 1978, p. 94- 95.
[12] Velea Magistrand Marin, „Originea și evoluția semiografiei cântării bisericești", în *Studii Teologice*, vol. XVII, nr. 9-10, 1965, p. 185.
[13] Sfântul Ioan Gură de Aur, *Despre preoție*. București, 1987, p. 147.

„Laudă pe Domnul în viața ta, jertfește jertfa laudei, și prin aceasta se va arăta sufletului tău calea prin care va ajunge la mântuirea sa”[14]

III. Funcțiile teologice, ecleziale și soteriologice ale muzicii liturgice

Din perspectiva tradiției ortodoxe, muzica liturgică îndeplinește multiple funcții: teologică, doxologică, liturgică, comunitară și soteriologică. În ritualul ortodox, credinciosul laudă pe Dumnezeu prin cântare împreună cu Sfântul Ioan Damaschin, cel care a alcătuit slujba Octoihului, și împreună cu „personajele”, cu sfinții la care se face referire în cărțile de cult. Lăudăm pe Dumnezeu și cântăm în primul rând cu Însuși Mântuitorul Hristos la momentul Fericirilor din Sfânta Liturghie, apoi cu Fecioara Maria: „Mărește sufletul meu pe Domnul...” (*Luca* 1, 46-47), împreună cu Sfinții Îngeri: „Slavă întru cei de sus lui Dumnezeu...” (*Luca* 2, 14).

Tradiția ortodoxă, folosind argumente scripturistice, ne înfățișează aspectul comunitar al Bisericii, ne descoperă taina persoanei în relație cu alteritatea și faptul că numai în comuniune de persoane putem să accedem la iubirea lui Dumnezeu. Cântarea bisericească vine în întâmpinarea realizării dezideratului de comuniune, prin *rolul ei comunitar, de unitate, cu un pronunțat caracter soteriologic*, evidențiat mai ales prin „cântarea omofonă", în comun . „Cântarea în comun este unul dintre mijloacele cele mai eminente de a-ți deschide larg sufletul pentru unirea cu Dumnezeu, pentru a te sfinți și a te înfrăți cu ceilalți credincioși. Acest fapt vădește un spirit de solidaritate între credincioși și Dumnezeu, ca și între credincioși întreolaltă. Preotul liturghisitor dă îndemnul *Să zicem toți din tot sufletul nostru…* Îndemnul acesta implică participarea tuturor credincioșilor la rugăciune și la cântare. Prin cântarea în comun credincioșii ajung la împăcare sufletească și la iubire”[15].

Sfântul Dumitru Stăniloae precizează că slăvirea cu o gură se realizează numai prin cântare, prin care, fără a se anula persoana, se trăiește *o simfonie*, o intercomunicare.[16] Acest îndemn îl întâlnim la Sfânta Liturghie: *cu o inimă și cu o gură*, fiind o actualizare a cuvântului scripturistic: „Iar Dumnezeul răbdării și al mângâierii să vă dea vouă a gândi la fel unii pentru alții, după Iisus Hristos, pentru ca toți laolaltă și cu o singură gură să slăviți pe Dumnezeu și Tatăl Domnului nostru Iisus Hristos (*Romani* 15, 5-6).

Istoria bisericească ne demonstrează că, în cadrul cultului divin public, cântarea liturgică era indispensabilă și că valoarea ei cuprindea un spectru larg de funcții ce urmăreau intensificarea comuniunii cu Dumnezeu pentru dobândirea mântuirii. De aceea, de la începuturile creștinismului, cântarea bisericească a împodobit slujbele religioase, evoluând și suferind diverse prefaceri de la o epocă la alta și dintr-un spațiu geografic într-altul.

Concluzii

Analiza realizată evidențiază faptul că muzica liturgică ocupă un loc esențial în viața cultică a Bisericii Ortodoxe, valoarea sa depășind cu mult dimensiunea artistică sau estetică a fenomenului muzical. În tradiția ortodoxă, cântarea bisericească este inseparabilă de rugăciune și de actul liturgic, constituind o expresie vie a credinței și un mijloc privilegiat de comuniune între om și Dumnezeu. Ea nu însoțește doar desfășurarea cultului, ci participă activ la revelarea și transmiterea conținutului teologic al acestuia, devenind o adevărată formă de teologie cântată.

Fundamentele biblice și patristice analizate demonstrează continuitatea unei tradiții care traversează întreaga istorie a revelației, de la cântările *Vechiului Testament* până la practica liturgică a Bisericii primare și la reflecțiile Sfinților Părinți. Cântarea apare în permanență ca răspuns al omului la iubirea lui Dumnezeu, ca jertfă de laudă și mulțumire și ca modalitate de interiorizare și mărturisire a adevărurilor de credință. În această perspectivă, frumusețea muzicii liturgice nu constituie un scop

[14] Magistrand Ștefan Alexe, „Foloasele cântării bisericesti în comun după Sfântul Niceta de Remesiana”, în *Biserica Ortodoxă Română*, vol. LXXV, nr. 1-2, 1957, p. 171.
[15] Belea Nicodim, „Funcția comunitară și soteriologică a cântării în comun in Biserică”, în *Mitropolia Ardealului*, vol. XXXI, nr. 2, 1986, p. 165.
[16] Stăniloae Dumitru, „Cântarea liturgică comună, mijloc de întărire a unității dreptei credințe”, în *Ortodoxia*, vol. XXXIII, nr. 1, 1981, 61

în sine, ci expresia sensibilă a frumuseții dumnezeiești, orientând întreaga ființă umană spre experiența comuniunii cu Dumnezeu.

Totodată, studiul confirmă faptul că *muzica liturgică îndeplinește funcții* teologice, liturgice, ecleziale și soteriologice de o importanță fundamentală. Prin cântarea comună, credincioșii participă activ la rugăciunea Bisericii, își exprimă unitatea de credință și trăiesc anticipat comuniunea Împărăției lui Dumnezeu. În acest sens, cântarea liturgică nu reprezintă doar o moștenire culturală sau artistică a creștinismului, ci o realitate vie, indispensabilă vieții liturgice și spirituale, care continuă să modeleze conștiința eclesială și să conducă omul spre întâlnirea personală cu Dumnezeu. Păstrarea și valorificarea autentică a tradiției muzicale bisericești reprezintă, prin urmare, nu numai o responsabilitate culturală, ci și una teologică și pastorală, întrucât prin frumusețea și profunzimea ei spirituală muzica liturgică rămâne unul dintre cele mai puternice mijloace de mărturisire și trăire a credinței ortodoxe.

BIBLIOGRAPHY:

1. Șoima Gheorghe, „Funcțiunile muzicii liturgice", în *Biblioteca Bunului Păstor*, nr. 22. Sibiu: Editura „Revistei Teologice", 1945.
2. Stăniloae Dumitru, *Spiritualitate și comuniune în Liturghia Ortodoxă*, ed. a- II-A. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, 2004.
3. Vlad Vasile, „Spiritualitatea muzicit: catharsis-senzualism-demonism", în *Teologia*, vol. I, nr. 1, 1997.
4. Sfântul Vasile cel Mare, „Comentar la Psalmi", în *Izvoarele Ortodoxiei*. București: Editura Librăriei Teologice, 1939.
5. Rădășan Petru, „Despre sensul şi însemnătatea cântării bisericești în viața creştină", în *Mitropolia Olteniei*, vol. XXIX, nr. 7-9, 1977.
6. Lungu Nicolae, „Cântarea în comun ca mijloc de lămurire a dreptei credinţe", în *Biserica Ortodoxă Română*, vol. LXX, nr. 11-12, 1952.
7. Galinescu Gavriil, „Muzica corală bisericească", în *Biserica Ortodoxă Română*, vol. XLVIII, 1930.
8. Vintilescu Petre, *Despre poezia inmnografică din cărțile de ritual şi cântarea bisericească*. București: Pace, 1937.
9. Pariischi I., „Despre cântarea bisericească", în *Mitropolia Moldovei şi Sucevei*, vol. XXXV, nr. 3-4, 1959.
10. Quenot Michel, *Artă vocală sacră şi teologie: sfinți imnografi și melozi bizantini*. București: Basilica, 2023.
11. Ion Păcuraru, „Temeiuri biblice si tradiționale pentru Cântarea omofonă", în *Glasul Bisericii*, vol. XXXVII, nr. 1-2, 1978.
12. Velea Magistrand Marin, „Originea și evoluția semiografiei cântării bisericești", în *Studii Teologice*, vol. XVII, nr. 9-10, 1965.
13. Sfântul Ioan Gură de Aur, *Despre preoție*. București, 1987.
14. Magistrand Ștefan Alexe, „Foloasele cântării bisericesti în comun după Sfântul Niceta de Remesiana", în *Biserica Ortodoxă Română*, vol. LXXV, nr. 1-2, 1957.
15. Belea Nicodim, „Funcția comunitară și soteriologică a cântării în comun in Biserică", în *Mitropolia Ardealului*, vol. XXXI, nr. 2, 1986.
16. Stăniloae Dumitru, „Cântarea liturgică comună, mijloc de întărire a unității dreptei credințe", în *Ortodoxia*, vol. XXXIII, nr. 1, 1981.

BETWEEN UNCERTAINTY AND EVIDENCE: THE FIRST WRITTEN WITNESSES TO WESTERN POLYPHONY

Pavel-Vlad Cerlincă
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *This article examines the beginnings of Western polyphony from the perspective of the tension between uncertainty and written evidence. It first discusses the difficulty of defining polyphony, especially in relation to the broader concept of multipart music and to different plurivocal traditions. The study then focuses on the medieval West, where early polyphonic practice gradually moved from oral transmission and practical experience toward theoretical explanation and musical notation. Particular attention is given to Musica enchiriadis, Scolica enchiriadis, Guido d'Arezzo's pedagogical contribution and the Winchester Troper. These sources are understood not as signs of a fully mature system, but as witnesses to a gradual process through which Western liturgical polyphony became more stable, teachable and transmissible.*

Keywords: *polyphony; uncertainty; multipart music; medieval liturgical music; organum*

Introducere

Titlul acestui articol leagă polifonia de ideea de incertitudine, însă această incertitudine nu trebuie înțeleasă într-un singur sens. Ea nu se referă doar la nesiguranța practică a cântăreților care trebuie să cânte împreună mai multe voci, ci și la dificultatea mai largă de a delimita fenomenul numit polifonie. La prima vedere, termenul pare simplu: mai multe voci sau mai multe sunete care se aud în același timp. Totuși, atunci când privim fenomenul în context global, lucrurile devin mai complexe. În teoria muzicii occidentale, polifonia este legată mai ales de suprapunerea unor linii melodice relativ independente, apropiate de ceea ce numim contrapunct. În etnomuzicologie, însă, termenul a fost folosit și într-un sens mai larg, pentru a descrie forme diferite de cântare pe mai multe părți, chiar atunci când acestea nu corespund modelului contrapunctic occidental.

Această diferență de sens reprezintă o primă formă de incertitudine. Joseph Jordania observă că, în etnomuzicologie, fenomenul cântării pe mai multe voci nu a fost desemnat printr-un singur termen bine fixat, ci prin mai multe noțiuni apropiate, precum polifonie, plurivocalitate, polivocalitate sau multifonie. Dintre acestea, termenul polifonie pare să fie termenul cel mai răspândit, deși nu este acceptat în mod universal. Autorul arată apoi că termenul polyphony a fost folosit tradițional în două sensuri, unul larg și unul restrâns[1]. În sens larg, urmând observația lui Simha Arom, el poate cuprinde procedee foarte diferite, precum heterofonia, cântarea de tip organum, omofonia, muzica bazată pe bordun, paralelismul sau suprapunerea, deoarece toate se raportează la fenomene de tip multipart[2]. În sens restrâns, polifonia se referă la acele forme de cântare pe mai multe părți în care fiecare parte are o anumită independență melodică. Acest sens se apropie de ceea ce numim, mai ales în tradiția muzicală occidentală, polifonie contrapunctică. Tocmai această dificultate de delimitare a făcut ca unii cercetători să prefere folosirea unei noțiuni mai largi, aceea de multipart music[3].

Termenul *multipart music* nu se referă doar la polifonie în sensul strict al contrapunctului occidental, ci la un câmp mai larg de practici muzicale în care mai multe voci sau părți sonore sunt cântate împreună[4]. Cu alte cuvinte, el îi ajută pe cercetători să vorbească despre situații foarte diferite, de la cântarea pe bordun sau în paralelisme, până la forme mai complexe de suprapunere vocală, fără să le oblige pe toate să intre în modelul polifoniei occidentale. Faptul că cercetarea recentă a simțit nevoia unui asemenea termen arată, în sine, complexitatea fenomenului. Polifonia și formele înrudite

[1] Joseph JORDANIA, „*Social Factor in Traditional Polyphony: Definition, Creation, and Performance*", în Ignazio MACCHIARELLA, ed., *Multipart Music: A Specific Mode of Musical Thinking, Expressive Behaviour and Sound*, Udine, 2012, p. 165.
[2] Simha AROM, *African Polyphony and Polyrhythm. Musical Structure and Methodology*, trad. Martin Thom, Barbara Tuckett și Raymond Boyd, Cambridge University Press, Paris,1991, p. 34, apud Joseph JORDANIA, „*Social Factor in Traditional Polyphony: Definition, Creation, and Performance*",p.165.
[3] Ardian AHMEDAJA, „*The Designation of Concepts in Studies of Multipart Music*", în *Res Musica*, nr. 8, 2016, p.33.
[4] Ignazio MACCHIARELLA, „*Multipart Music as a Conceptual Tool. A Proposal*", în *Res Musica*, nr. 8, 2016, p.9.

de cântare pe mai multe părți nu pot fi reduse ușor la o singură definiție, deoarece ele apar în contexte culturale diferite și funcționează după principii diferite. Această orientare a fost susținută mai ales prin activitatea *ICTM Study Group on Multipart Music*. În definiția folosită de acest grup, *multipart music* înseamnă un mod de a face muzică în care mai multe părți participă în mod distinct și coordonat la interpretare[5]. Astfel, polifonia poate fi înțeleasă nu ca un fenomen izolat, ci ca una dintre formele posibile ale unei realități muzicale mai largi.

Există apoi o incertitudine istorică. Polifonia nu poate fi privită doar ca o descoperire izolată a Occidentului medieval. Desigur, în Apus ea a ajuns să fie teoretizată, notată și integrată într-un mod semnificativ în practica liturgică. Totuși, cântarea pe mai multe voci este un fenomen mult mai larg, prezent în forme diferite în mai multe culturi. În multe dintre aceste cazuri, transmiterea s-a făcut mai ales pe cale orală, ceea ce face ca începuturile, formele vechi și mecanismele concrete de funcționare să fie mai greu de reconstituit[6]. Această situație nu înseamnă că asemenea tradiții sunt mai puțin complexe, ci doar că ele pun cercetătorul într-o poziție diferită față de tradițiile fixate mai devreme în scris. Tocmai de aceea, raportul dintre oralitate, practică și notație devine important pentru înțelegerea polifoniei. Ignazio Macchiarella arată că termenul multipart music a început să fie folosit tocmai ca instrument conceptual mai larg, deoarece termenul „polyphony" trimite imediat, prin încărcătura lui istorică, spre domeniul muzicii culte occidentale[7].

În acest articol, incertitudinea va fi folosită mai ales ca punct de plecare, nu ca temă exclusivă. Ea ajută, mai întâi, la înțelegerea faptului că polifonia este un fenomen complex, dificil de fixat într-o singură definiție. Nu putem pune ușor o etichetă stabilă peste toate formele de cântare pe mai multe voci, deoarece acestea au apărut în contexte culturale diferite și au fost organizate după principii diferite. În același timp, incertitudinea poate fi înțeleasă și istoric. La începuturile polifoniei apusene, cântarea pe mai multe voci nu apare ca un sistem deja format, ci ca o practică ce trebuia încercată, înțeleasă și controlată. Înaintașii care au lucrat cu aceste forme sonore au trebuit să găsească mijloace prin care vocile să poată fi așezate împreună, prin reguli, prin obișnuință, prin exercițiu, prin notație și printr-o tot mai atentă organizare muzicală. Ceea ce numim astăzi polifonie contrapunctică occidentală este, în acest sens, rezultatul unui proces lung de căutare și stabilizare.

Există însă și un alt nivel al discuției. Diferite culturi au lucrat, fiecare în felul ei, cu proprietățile concrete ale sunetului. Unele au fixat aceste practici în scris, altele le-au transmis mai ales pe cale orală. Totuși, în toate aceste cazuri, omul a ascultat sunetul, i-a observat relațiile, i-a simțit tensiunile, consonanțele, rezonanțele și posibilitățile de combinare. Sunetul, ca fenomen fizic, oferea deja anumite raporturi, între înălțimi, armonice, intensități și timbruri. Cultura nu a creat aceste raporturi din nimic, ci le-a descoperit treptat, le-a ales, le-a ordonat și le-a transformat în forme muzicale. De aceea, polifonia poate fi privită nu doar ca o invenție istorică a unei singure lumi culturale, ci ca una dintre modalitățile prin care oamenii au organizat posibilitățile aflate în însăși natura sonoră a muzicii[8].

Pornind de aici, articolul se va concentra asupra Apusului medieval, nu pentru a sugera că doar acolo a existat polifonie, ci pentru că în acest spațiu se poate urmări mai clar procesul prin care cântarea pe mai multe voci a fost treptat stabilizată, teoretizată, notată și integrată în viața liturgică. Interesul principal nu este doar apariția polifoniei, ci felul în care o posibilitate sonoră greu de controlat a devenit o practică repetabilă, transmisibilă și recunoscută.

O altă formă de incertitudine, care poate fi doar deschisă aici ca direcție de cercetare, este cea legată de sunetul polifonic în sens fizic și perceptiv. Polifonia nu înseamnă numai suprapunerea unor linii muzicale, ci și producerea unui câmp sonor complex, în care frecvențele, armonicele, timbrurile și intensitățile intră în relație unele cu altele. Din această perspectivă, întrebarea nu mai este doar cum au fost organizate vocile din punct de vedere istoric sau teoretic, ci și ce se întâmplă efectiv în

[5] Ardian AHMEDAJA, „*ICTM Study Group on Multipart Music*", în *Svanibor Pettan*, Naila Ceribašić, Don Niles, eds., Celebrating the International Council for Traditional Music: Reflections on the First Seven Decades, University of Ljubljana Press, Ljubljana, 2022, p. 292.

[6] Bruno NETTL, *The Study of Ethnomusicology. Thirty One Issues and Concepts*, ed. a II a, Urbana, University of Illinois Press, 2005, Chicago, p. 319.

[7] Ignazio MACCHIARELLA, „Multipart Music as a Conceptual Tool. A Proposal"…,p.9.

[8] John BLACKING, *How Musical Is Man?*, Seattle, London, University of Washington Press, 1973, p. 25.

interiorul sunetului atunci când mai multe voci sunt cântate simultan. Tehnologia actuală poate oferi aici o deschidere importantă prin analiza acustică, prin spectrogramă, prin studiul fuziunii și separării auditive, prin cercetarea harmonicității, prin analiza timbrală și prin observarea frecvențelor parțiale ale sunetului[9]. Nu îmi propun, în cadrul acestui studiu, să dezvolt o analiză tehnică detaliată a fenomenului, ci doar să semnalez, mai întâi ca o curiozitate metodologică și apoi ca o posibilă deschidere de drum, faptul că polifonia poate fi cercetată astăzi nu doar ca problemă istorică, liturgică sau notațională, ci și ca realitate acustică măsurabilă. În acest sens, tehnologia nu înlocuiește analiza muzicologică, dar poate face vizibile aspecte ale sunetului care înainte erau mai ales intuite prin auz, precum gradul de fuziune dintre voci, capacitatea ascultătorului de a urmări separat liniile vocale, tensiunea produsă de anumite suprapuneri și felul în care armonicele contribuie la unitatea sau la fragmentarea masei sonore.

Tocmai de aceea, articolul de față propune o lectură a polifoniei nu ca fenomen care a fost înțeles pe deplin de la început, ci ca realitate muzicală construită treptat, aflată mereu în raport cu diferite forme de incertitudine: incertitudinea practicii, incertitudinea ascultării, incertitudinea notației și dificultatea de a controla relația dintre voci. În același timp, polifonia rămâne și astăzi un câmp deschis de cercetare, deoarece dezvoltarea tehnologiilor acustice permite observarea unor aspecte ale sunetului care, în trecut, puteau fi doar intuite prin experiența auditivă.

Polifonia, concept occidental sau posibilitate sonoră universală?

Cântarea a însoțit viața omului din cele mai vechi timpuri, nu doar ca formă de exprimare artistică, ci și ca mijloc de comunicare, de memorie, de participare comunitară și de organizare simbolică a experienței umane[10]. În aproape toate culturile, omul a căutat să modeleze sunetul potrivit propriei sensibilități, propriei limbi, propriului mod de viață și propriului orizont spiritual[11]. De aceea, dezvoltarea cântării nu poate fi privită ca un fenomen limitat la o singură tradiție, ci ca o preocupare mai largă a omului de a da formă sunetului. Unele culturi au cultivat monodia, altele au dezvoltat forme de cântare plurivocală, iar altele au păstrat practici sonore care nu intră ușor în categoriile teoriei occidentale. Tocmai această diversitate arată că polifonia, în sens larg, nu trebuie înțeleasă doar ca rezultat al unui model cultural unic, ci ca una dintre modalitățile prin care oamenii au explorat posibilitățile sunetului în interiorul propriei lor lumi culturale.

În tradiția muzicologică occidentală, polifonia trimite adesea la suprapunerea unor linii melodice relativ independente, organizate după principii apropiate de contrapunct. Cercetarea etnomuzicologică a arătat însă că există numeroase practici vocale în care mai multe voci se coordonează fără să urmeze acest model[12]. De aici a apărut nevoia unui concept mai larg, capabil să descrie forme diferite de cântare plurivocală, fără a le judeca permanent prin criteriile polifoniei culte apusene. Această orientare a termenului poate fi observată și în limba română, unde, în sens muzicologic, polifonia trimite mai ales la suprapunerea coordonată a mai multor linii melodice, care își păstrează individualitatea și se află în relații armonice[13]. Prin urmare, termenul nu desemnează simplu orice cântare plurivocală, ci rămâne apropiat de modelul contrapunctic occidental, uneori chiar legat explicit de ideea de contrapunct.

În acest context, termenul multipart music a început să fie folosit ca instrument conceptual mai flexibil, mai ales pentru cercetarea comparativă a tradițiilor orale și comunitare. Ignazio Macchiarella subliniază tocmai această problemă, arătând că termenul polyphony poartă o încărcătură istorică puternică, legată de muzica occidentală, în timp ce multipart music permite o abordare mai deschisă a fenomenului[14].

---

[9] Stephen McAdams, Philippe Depalle, Eric Clarke, „*Analyzing Musical Sound*", în Eric Clarke, Nicholas Cook, eds., *Empirical Musicology. Aims, Methods, Prospects*, Oxford University Press, Oxford, 2004.

[10] Steven Mithen, *The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body*, Weidenfeld & Nicolson, London, 2005, p. 1.

[11] Alan P. Merriam, *The Anthropology of Music*, Northwestern University Press, Evanston, 1964, p. VIII.

[12] Ignazio Macchiarella, „Multipart Music as a Conceptual Tool. A Proposal"…,p.10.

[13] Vasile Breban, *Dicționar al limbii române contemporane de uz curent*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980, p. 451.

[14] Wolf Frobenius, „Polyphony", în The New Grove Dictionary of Music and Musicians, ediția a II a, vol. 20, ed. Stanley Sadie, London, 2001, p. 74.

Această schimbare de perspectivă nu a fost numai terminologică, ci și metodologică. Multe tradiții de cântare pe mai multe voci fuseseră cercetate în cadre naționale, deși realitățile muzicale nu coincid întotdeauna cu granițele politice[15]. O practică vocală poate aparține unei regiuni culturale mai largi, poate traversa frontiere și poate fi împărtășită de comunități diferite. Din acest motiv, a devenit necesară o rețea internațională de cercetători care să compare asemenea practici fără a le reduce la modelul occidental. Un moment important în această direcție a fost formarea, începând cu anul 2003, a unei rețele de cercetători în jurul Research Centre of European Multipart Music, de la Universitatea de Muzică și Arte Performative din Viena. Rezultatele acestei direcții au fost vizibile în volumele European Voices I, apărut în 2008, și European Voices II, apărut în 2011, dedicate cântării multipart în Balcani, în zona mediteraneană și în alte tradiții europene[16].

Procesul s-a consolidat instituțional prin înființarea, în anul 2009, a ICTM Study Group on Multipart Music, după Conferința Mondială ICTM de la Durban. Primul simpozion al grupului, desfășurat în Sardinia în 2010, a avut ca temă Multipart music as a specific mode of musical thinking, expressive behaviour and sound[17]. Această formulare arată limpede că multipart music nu era înțeleasă doar ca simplă suprapunere de voci, ci ca mod de gândire muzicală, comportament expresiv și realitate sonoră. Prin urmare, termenul nu anulează noțiunea de polifonie, ci o așază într-un cadru mai larg, în care cântarea pe mai multe părți poate fi cercetată ca fenomen muzical, social, performativ și cultural.

Forme ale plurivocalității în diverse tradiții muzicale

În diferite tradiții muzicale cercetate de etnomuzicologie, se observă că plurivocalitatea nu a fost organizată întotdeauna după principiul contrapunctic occidental, ci potrivit unor reguli sonore și culturale proprii. Fiecare comunitate a lucrat cu posibilitățile cântării plurivocale, în funcție de propria sensibilitate auditivă, de contextul ritual sau social al cântării, de modul de transmitere și de formele expresive deja existente în interiorul tradiției respective[18]. Astfel, unele practici au dezvoltat forme de heterofonie, în care aceeași melodie este cântată simultan cu variații, ornamente sau mici decalaje; altele au folosit paralelismul vocal, prin mișcarea împreună a vocilor la anumite intervale; altele au lucrat cu burdonul, sau bordunul, adică susținerea unui sunet continu de sprijin; în alte contexte apar diafonia, omofonia, alternanța dintre solist și grup, răspunsurile vocale, suprapunerile ritmice sau organizarea unor linii cu grade diferite de independență[19]. Toate aceste forme arată că plurivocalitatea nu este o realitate uniformă, ci un câmp larg de posibilități sonore, pe care fiecare tradiție l-a ordonat în felul său, potrivit propriei culturi și propriului mod de a înțelege relația dintre voci.

Heterofonia poate fi observată, de pildă, în muzici din Orientul Mijlociu, unde aceeași melodie este realizată simultan în variante apropiate, cu ornamente și mici diferențe între interpreți[20]. Burdonul, sau bordunul, apare în iso-polifonia albaneză, unde UNESCO descrie existența a două părți solistice, melodie și contramelodie, susținute de un burdon coral[21]. Un exemplu foarte important pentru diversitatea organizării plurivocale este și polifonia tradițională georgiană, în care apar, în forme diferite, burdonul, mișcarea paralelă a vocilor, dialogul polifonic și părțile vocale cu un anumit grad de libertate. Astfel, Georgia arată că o singură tradiție poate folosi mai multe principii de

[15] Ardian AHMEDAJA, „*ICTM Study Group on Multipart Music*", în Svanibor Pettan, Naila Ceribašić, Don Niles, eds., *Celebrating the International Council for Traditional Music: Reflections on the First Seven Decades*, University of Ljubljana Press, Ljubljana, 2022, p.292.
[16] https://ictmusic.org/studygroup/multipart pagina oficială a International Council for Traditions of Music and Dance, accesată la 22 martie 2026.
[17] Programme and Abstracts of the 6th Symposium of the ICTM Study Group for Multipart Music, Sarajevo, Academy of Music, University of Sarajevo, 2019, p. 8.
[18] Thomas TURINO, *Music as Social Life. The Politics of Participation*, The University of Chicago Press, Chicago, 2008, p.1.
[19] Susanne FÜRNISS, „*What Is a Part? Polyphony between Perception and Conception*", în *Res Musica*, nr. 8, 2016, p. 74.
[20] Johnny FARRAJ, Sami Abu SHUMAYS, *Inside Arabic Music. Arabic Maqam Performance and Theory in the 20th Century*, Oxford University Press, New York, 2019, p. 84.
[21] UNESCO, „Albanian folk iso-polyphony", în Intangible Cultural Heritage, Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, 2008. https://ich.unesco.org/en/RL/albanian-folk-iso-polyphony-00155 , accesat 24 martie 2026.

organizare a vocilor, fără să le reducă la modelul armoniei sau al contrapunctului occidental[22]. Diafonia poate fi legată de tradiția bulgară din regiunea Shopluk, unde practica Bistritsa Babi este descrisă de UNESCO ca o formă de polifonie arhaică ce include diafonia[23]. Cântarea pe două părți apare clar în tradiția istriană și nord-adriatică, unde cele două voci folosesc variația și improvizația, dar încheie de obicei în unison sau la octavă[24]. În alte contexte, cum sunt anumite tradiții africane, întâlnim forme omofonice, relații de tip solist, grup, dar și suprapuneri polifonice și poliritmice mai complexe. Simha Arom a arătat, în cercetările sale asupra Africii centrale, că polifonia poate fi construită și prin procedee ritmice, inclusiv prin *hocket*, care poate fi tradus prin întrețesere, unde părțile se completează prin intervenții scurte și coordonate[25].

Aceste exemple nu urmăresc să transforme discuția despre polifonie într-o cercetare propriu-zis etnomuzicologică, ci doar să arate că plurivocalitatea este un fenomen mai larg decât modelul contrapunctic occidental. Ele ajută la înțelegerea faptului că mai multe culturi au organizat relația dintre voci în moduri diferite, prin procedee sonore și reguli proprii. Pornind de la această lărgire a perspectivei, analiza poate reveni acum asupra Apusului medieval, nu pentru a-l prezenta ca singurul spațiu al polifoniei, ci pentru că aici poate fi urmărit mai clar procesul prin care cântarea pe mai multe voci a fost treptat stabilizată, teoretizată, notată și integrată în practica liturgică.

În acest context, polifonia occidentală devine un caz important prin care se poate urmări mai limpede felul în care vocile au fost așezate împreună, controlate și transmise. Acest lucru este posibil mai ales pentru că istoria ei este mai bine fixată în surse, în tratate teoretice și în notație, ceea ce permite analizarea procesului prin care cântarea pe mai multe voci a trecut treptat de la practică la sistem muzical organizat.

Dinspre *diaphonia* și *organum* spre contrapunct, plămădirea polifoniei occidentale

Pentru a înțelege începuturile polifoniei occidentale, trebuie privit mai întâi cadrul teoretic în care muzica era înțeleasă în Evul Mediu timpuriu. Muzica nu era tratată în primul rând ca artă estetică, în sensul modern al cuvântului, ci ca știință a proporției, a numărului și a măsurii. Prin autori ai Antichității târzii și ai începutului Evului Mediu, precum Martianus Capella, Boethius, Cassiodor și Isidor de Sevilla, lumea latină medievală a moștenit o concepție venită din tradiția greacă, mai ales din direcția pitagoreică și platonică, potrivit căreia sunetele nu sunt realități izolate, ci expresii ale unor raporturi ordonate[26]. În acest cadru, muzica era așezată mai aproape de matematică decât de estetică, fiind înțeleasă ca parte a științelor proporției, alături de aritmetică, geometrie și astronomie[27]. De aceea, consonanța nu era privită doar ca plăcere a auzului, ci ca semn al unei potriviri mai adânci între sunete, întemeiată pe raporturi simple și pe ordine numerică.

Această concepție nu rămânea doar la nivel abstract. Raporturile dintre sunete puteau fi arătate prin monocord, un instrument simplu, format dintr-o singură coardă întinsă, care putea fi împărțită în lungimi diferite. Prin împărțirea corzii în proporții simple se obțineau intervalele considerate consonante: octava, prin raportul 2:1, cvinta, prin raportul 3:2, și cvarta, prin raportul 4:3. Astfel, ceea ce urechea percepea ca potrivire între sunete putea fi explicat prin număr și măsură[28]. Pentru gândirea medievală, aceasta era important, fiindcă arăta că muzica nu este întâmplătoare, ci se întemeiază pe raporturi ordonate.

În acest cadru, începuturile polifoniei occidentale pot fi înțelese mai limpede. Dacă sunetele se potriveau prin anumite raporturi, atunci adăugarea unei a doua voci nu putea fi lăsată la întâmplare.

---

[22] Tamaz GABISONIA, „*Criteria for Determining the Types of Polyphony of Georgian Folk Songs*", în *Rusudan Tsurtsumia, Joseph Jordania, eds., Echoes from Georgia: Seventeen Arguments on Georgian Polyphony*, Nova Science Publishers, New York, 2010, p. 181.

[23] UNESCO, „*Bistritsa Babi, archaic polyphony, dances and rituals from the Shoplouk region*…., accesat 24 martie 2026.

[24] UNESCO, „Two part singing and playing in the Istrian scale"…, accesat 24 martie 2026.

[25] Simha AROM, *African Polyphony and Polyrhythm. Musical Structure and Methodology,...,*p.307.

[26] William Harris STAHL, *Martianus Capella and the Seven Liberal Arts*, vol. I, *The Quadrivium of Martianus Capella. Latin Traditions in the Mathematical Sciences, 50 B.C., A.D. 1250*, Columbia University Press, New York, 1971, p. IX.

[27] Calvin M. BOWER, „*The Transmission of Ancient Music Theory into the Middle Ages"*, în *Thomas Christensen, ed., The Cambridge History of Western Music Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002, p. 137.

[28] ANICIUS MANLIUS SEVERINUS BOETHIUS, *De institutione musica*, lib. IV, cap. 5, 11, în *Fundamentals of Music*, trad. Calvin M. Bower, ed. Claude V. Palisca, Yale University Press, New Haven, 1989,p.126.

Vocea nouă trebuia să se așeze față de cântul principal în intervale considerate stabile, mai ales octava, cvinta și cvarta. De aceea, organumul timpuriu nu apare doar ca dorință de a îmbogăți cântarea, ci ca încercare de a aplica în practică o gândire mai veche despre consonanță, proporție și ordine sonoră[29].

În acest punct apare însă o altă întrebare: dacă asemenea practici puteau exista înainte de primele tratate, de ce ele sunt fixate în scris tocmai în secolul al IX-lea? Răspunsul trebuie căutat nu doar în evoluția muzicală propriu-zisă, ci și în contextul mai larg al epocii. În culturile muzicale tradiționale, cântarea nu avea neapărat nevoie să fie scrisă pentru a se păstra. Ea se transmitea de la om la om, de la cântăreț la ucenic, prin ascultare, repetare și memorare[30].

De aceea, faptul că în secolul al IX-lea apar tratate și încercări mai clare de fixare în scris nu trebuie înțeles ca și cum abia atunci ar fi început practica. Mai degrabă, se schimbă contextul. Secolul al IX-lea este marcat de reformele carolingiene, care urmăreau unificarea imperiului și uniformizarea vieții bisericești. Într-un imperiu întins, nu mai era suficient ca fiecare loc să păstreze cântarea doar prin tradiție locală. Era nevoie ca slujbele, textele și cântările să fie cât mai asemănătoare peste tot[31].

În acest sens, scrisul apare ca un sprijin pentru unitate. El nu înlocuiește transmiterea orală, ci o ajută să devină mai sigură, mai controlabilă și mai ușor de răspândit. Cântarea rămâne în continuare legată de memorie, de ascultare și de practica vie a cântăreților, dar începe să fie sprijinită de semne, reguli și explicații. Astfel, apariția tratatelor din secolul al IX-lea nu trebuie privită doar ca o noutate muzicală, ci ca parte a unui proces mai larg de ordonare a vieții liturgice[32].

Prin urmare, dacă organumul timpuriu presupunea deja o anumită ordine între voci, scrisul a făcut posibilă descrierea și transmiterea mai sigură a acestei ordini. A doua voce nu mai era doar o practică învățată prin imitație, ci putea fi explicată prin raporturi, intervale și reguli. În felul acesta, ceea ce poate că existase mai înainte ca deprindere practică începe să fie transformat într-un sistem de învățare, într-o formă mai clară și mai ușor de transmis dintr-un loc în altul[33].

În ceea ce privește vechimea organumului, trebuie spus că dovezile directe rămân limitate. Cele mai clare mărturii scrise sunt tratatele Musica enchiriadis[34] și Scolica enchiriadis[35], din secolul al IX-lea, unde organumul este deja explicat prin reguli și intervale precise. Tocmai acest lucru este important: tratatele nu prezintă neapărat o practică abia inventată, ci una suficient de conturată încât să poată fi descrisă, predată și reglementată. În afara acestor mărturii, nu avem dovezi directe care să arate limpede cum era practicată cântarea pe mai multe voci înainte de secolul al IX-lea. Există însă indicii care au fost interpretate de unii cercetători ca posibile urme ale unor forme mai vechi de cântare plurivocală[36].

În plan etnomuzicologic însă, atunci când discuția este lărgită de la organumul occidental la vechimea cântării plurivocale în sens general, poate fi amintit și Joseph Jordania. Acesta leagă vechimea polifoniei de forme arhaice ale vieții comunitare, considerând că suprapunerea vocilor și cântarea colectivă au putut avea un rol important în organizarea grupurilor umane timpurii[37]. În interpretarea sa, cântarea pe mai multe voci contribuia la întărirea coeziunii grupului și putea crea impresia unei prezențe mai numeroase și mai puternice în fața prădătorilor sau a amenințărilor[38]. Din

---

[29] Sarah FULLER, „*Organum, Discantus, Contrapunctus in the Middle Ages*", în Thomas Christensen, ed., *The Cambridge History of Western Music Theory, Cambridge*, Cambridge University Press, 2002, p. 480.
[30] Leo TREITLER, „*The «Unwritten» and «Written Transmission» of Medieval Chant and the Start Up of Musical Notation*", în *The Journal of Musicology*, vol. 10, nr. 2, 1992, p.144.
[31] Kenneth LEVY, „*Charlemagne's Archetype of Gregorian Chant*", în *Journal of the American Musicological Society*, vol. 40, nr. 1, 1987, p. 2.
[32] Susan RANKIN, *Writing Sounds in Carolingian Europe. The Invention of Musical Notation*, Cambridge University Press, Cambridge, 2018, p.340.
[33] Calvin M. BOWER, „The Transmission of Ancient Music Theory into the Middle Ages,…,p.151.
[34] BIBLIOTECA APOSTOLICA VATICANA, ms. Pal. lat. 1342, ff. 105r până la 121v, https://digi.vatlib.it/view/MSS_Pal.lat.1342, accesat 20 februarie 2026.
[35] BIBLIOTECA APOSTOLICA VATICANA, ms. Pal. lat. 1342, ff. 121v până la 158v, accesat 20 februarie 2026.
[36] Rudolf FLOTZINGER, „*Die Paraphonista oder: Klangprinzip und Organum*", în Bernhard Hangartner, Urs Fischer, eds., *Max Lütolf zum 60. Geburtstag. Festschrift, Wiese Verlag*, Basel, 1994, p. 100.
[37] Joseph JORDANIA, *Why Do People Sing? Music in Human Evolution*, Tbilisi, Logos, 2011, p.98.
[38] Joseph JORDANIA, *Why Do People Sing?...,p.108.*

această perspectivă, polifonia ar fi mai veche decât monodia, fiind legată nu de o tehnică muzicală elaborată, ci de forme primare de comportament comunitar și de apărare[39].

Revenind însă la spațiul occidental și la problema centrală a capitolului, trebuie menționat că primele tratate în care cântarea pe mai multe voci este discutată într-un mod mai clar sunt *Musica enchiriadis* și *Scolica enchiriadis*, două texte anonime din secolul al IX-lea, aparținând contextului cultural carolingian[40]. În trecut, ele au fost atribuite lui Hucbald, mai ales prin Martin Gerbert, cel care le-a publicat în 1784, în colecția *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*[41], însă această atribuire nu mai este acceptată de cercetarea actuală, tratatele fiind considerate anonime[42]. Deși aceste lucrări tratează și probleme legate de cântarea monodică, de moduri și de organizarea sunetelor, importanța lor pentru tema de față constă mai ales în faptul că oferă una dintre cele mai vechi descrieri ale organumului. În acest context apare și notația dasiană, un sistem prin care se încearcă fixarea înălțimilor și reprezentarea mai limpede a raportului dintre *vox principalis* și *vox organalis*[43]. Astfel, notația nu este doar un mijloc de conservare a cântării, ci devine un instrument prin care cântarea pe mai multe voci începe să fie explicată, ordonată și controlată. Importanța acestor tratate este confirmată și de tradiția lor manuscrisă foarte largă. În ediția critică publicată de Hans Schmid în 1981, textul a fost stabilit pe baza unei cercetări ample a manuscriselor păstrate. Michel Huglo precizează că, din cele 54 de manuscrise cunoscute care conțin tratatul, Schmid a reținut pentru colaționare 47 dintre cele mai vechi, anterioare secolului al XIV-lea[44]. Această circulație manuscrisă arată că tratatele au fost cunoscute și folosite în mediul medieval al teoriei și predării muzicii.

Un alt reper important după tratatele din secolul al IX-lea este Guido d'Arezzo. Acesta a fost preocupat de elaborarea unui sistem prin care cântarea bisericească să poată fi învățată mai repede și mai sigur[45]. Potrivit tradiției biografice, metodele sale pedagogice nu au fost primite cu ușurință în mediul monastic de la Pomposa, însă Guido a găsit sprijin la Arezzo, sub protecția episcopului Tedald, căruia îi este dedicat tratatul Micrologus de disciplina artis musicae[46]. Importanța lui Guido nu se reduce însă la acest tratat. Întregul său program pedagogic urmărește clarificarea și eficientizarea învățării cântului, astfel încât formarea cântărețului să nu mai depindă exclusiv de memorare și de transmiterea orală. În această direcție se înscrie și sistematizarea solmizației prin silabele ut, re, mi, fa, sol, la, preluate din imnul Ut queant laxis, dedicat Sfântului Ioan Botezătorul. Prin această metodă, elevul putea recunoaște mai ușor treptele, intervalele și mai ales poziția semitonului[47]. Tot lui Guido i se atribuie și una dintre cele mai importante sistematizări ale notației pe linii, cunoscută în tradiție ca notație guidoniană[48]. Prin fixarea unor linii de reper, mai ales pentru sunetele F și C, cântărețul putea identifica mai sigur înălțimea sunetelor și putea citi melodia cu mai multă precizie. Această formă timpurie a portativului occidental a făcut ca notația să nu mai indice doar direcția generală a melodiei, ci să ofere un sprijin concret pentru recunoașterea exactă a sunetelor.

---

[39] Joseph JORDANIA, *Why Do People Sing?...,p.18.*

[40] Sarah FULLER, „*Organum, Discantus, Contrapunctus in the Middle Ages*",…p.480.

[41] Martin GERBERT, ed., *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, Tomus I, Sankt Blasien, Typis San Blasianis, 1784, p. 152,173.

[42] Sarah FULLER, „*Review of Musica Enchiriadis and Scolica Enchiriadis*, translated by Raymond Erickson, edited by Claude V. Palisca", în *Music Theory Online*, vol. 3, nr. 1, 1997,p.1.

[43] Calvin M. Bower, „*The Transmission of Ancient Music Theory into the Middle Ages*",…,p.155.

[44] Michel HUGLO, *Musica et Scolica enchiriadis una cum aliquibus tractatulis adiunctis. Recensio nova post Gerbertinam altera ad fidem omnium codicum manuscriptorum*, în *Scriptorium*, t. 36, nr. 2, 1982, p. 338.

[45] GUIDO D'AREZZO, *Micrologus*, în HUCBALD, *Guido, and John on Music. Three Medieval Treatises*, trad. Warren Babb, ed. Claude V. Palisca, Yale University Press, New Haven, 1978, p. 58.

[46] Angelo RUSCONI, „*The Musical Reforms of Guido of Pomposa/Arezzo in the Age of the Ecclesiastical Reforms*", în *Profili del secolo XI, Spoleto, Fondazione Centro italiano di studi sull'alto Medioevo, 2025, Settimane di studio della Fondazione Centro italiano di studi sull'alto Medioevo*, LXXI, Spoleto, 2025, p. 1287.

[47] Gabriela ILNITCHI, recenzie la Dolores PESCE, ed. și trad., *Guido d'Arezzo's Regule rithmice, Prologus in antiphonarium, and Epistola ad Michahelem*. A Critical Text and Translation, with an Introduction, Annotations, Indices, and New Manuscript Inventories, în *Plainsong and Medieval Music*, vol. 10, nr. 2, 2001, p.197.

[48] Richard H. HOPPIN, *Medieval Music*, New York, W. W. Norton & Company, 1978, p.60.

Programul pedagogic al lui Guido d'Arezzo poate fi urmărit în lucrările sale principale, Micrologus de disciplina artis musicae, Prologus in antiphonarium, Regulae rhythmicae și Epistola ad Michaelem de ignoto cantu.

După Guido d'Arezzo, trebuie menționat și cazul Winchester Troper, mai ales manuscrisul Cambridge, Corpus Christi College, MS 473[49], datat în prima jumătate a secolului al XI-lea[50]. Importanța lui constă în faptul că ne arată o altă față a aceleiași perioade. Pe de o parte, prin Guido d'Arezzo se conturează o notație mai clară, pe linii, care îi ajuta pe cântăreți să identifice mai sigur înălțimea sunetelor. Pe de altă parte, în manuscrisul de la Winchester vedem că polifonia putea fi încă transmisă într-o formă care depindea mult de memorie și de cunoașterea practică a repertoriului. Secțiunea de organa, începută la f. 135r, nu oferă de obicei cele două voci așezate una sub alta, ca într-o partitură modernă, ci notează mai ales vocea adăugată. Cântul de bază era presupus sau putea fi identificat prin alte surse, cum este manuscrisul Oxford, Bodleian Library, MS Bodl. 775[51]. De aceea, Winchester Troper este important nu doar pentru numărul mare de piese pe două voci, ci și pentru felul în care arată limitele notației din acel moment. Polifonia era deja practicată, dar scrierea ei nu era încă suficient de precisă pentru a controla complet simultaneitatea vocilor.

Din aceste câteva mărturii ale începuturilor polifoniei apusene se poate înțelege procesul prin care cântarea pe mai multe voci a trecut treptat de la practică orală la fixare scrisă. La început, polifonia pare să fi ținut mai ales de deprinderea cântăreților, de exercițiu, de memorie și de experiența transmisă în cadrul comunităților liturgice. Odată cu Musica enchiriadis și Scolica enchiriadis, această practică începe să fie descrisă prin reguli, prin intervale și printr-o încercare de explicare teoretică a raportului dintre voci.

Guido d'Arezzo reprezintă o altă etapă a aceluiași proces. Prin preocuparea sa pentru notație, solmizație și învățarea mai rapidă a cântului, el arată efortul de a reduce dependența exclusivă de memorie și de a face transmiterea muzicii mai clară, mai eficientă și mai ușor de controlat. În schimb, Winchester Troper arată că această trecere nu s-a produs peste tot în același ritm. În acest manuscris, polifonia este deja practicată, dar notația păstrează încă urmele unei tradiții care depindea mult de memoria cântăreților și de cunoașterea repertoriului.

Prin urmare, primele forme de fixare a polifoniei apusene nu trebuie privite ca expresia unui sistem deja matur, ci ca mărturii ale unei practici aflate în proces de stabilizare. Incertitudinea începuturilor nu dispare dintr-odată, ci este redusă treptat prin reguli, tratate, metode pedagogice și notație. Tocmai această trecere, de la oralitate la descriere teoretică și apoi la fixare scrisă, arată felul în care polifonia occidentală începe să se contureze ca realitate muzicală transmisibilă.

Concluzie

Privită în ansamblu, polifonia nu poate fi redusă nici la o simplă suprapunere de voci, nici la forma ei matură din contrapunctul occidental. Ea este un fenomen mai larg, în care se întâlnesc experiența comunitară a cântării, posibilitățile concrete ale sunetului și felul în care diferite culturi au înțeles să organizeze relația dintre voci. De aceea, discuția despre polifonie începe inevitabil cu o anumită incertitudine terminologică și istorică. Nu toate formele de cântare pe mai multe părți se potrivesc modelului occidental, iar multe tradiții plurivocale au fost transmise oral, fără să lase mărturii scrise timpurii. Tocmai această situație justifică folosirea unor concepte mai largi, precum *multipart music*, și arată că polifonia trebuie înțeleasă într-un cadru mai deschis, comparativ și atent la diversitatea practicilor muzicale.

În acest cadru mai larg poate fi așezată și polifonia Apusului medieval. Ea nu trebuie privită ca o realitate izolată de celelalte forme de cântare plurivocală, ci ca un caz în care procesul de organizare a vocilor poate fi urmărit mai limpede datorită tratatelor, notației și manuscriselor păstrate. Și aici omul lucrează cu posibilitățile sunetului, cu raporturile dintre înălțimi, cu impresia de

[49] https://portail.biblissima.fr, Cambridge, Corpus Christi College, MS 473: The Winchester Troper, accesat 10 februarie 2026.
[50] Cambridge, Corpus Christi College, Parker Library, MS 473, The Winchester Troper, descriere de catalog
[51] https://digital.bodleian.ox.ac.uk, MS.Bodl.775, accesat 11 februarie 2026.

consonanță și cu nevoia de a așeza vocile împreună într-o formă stabilă. Diferența este că, în spațiul apusean, acest proces a început să fie descris, explicat și transmis prin mijloace scrise.

Astfel, *Musica enchiriadis*, *Scolica enchiriadis*, programul pedagogic al lui Guido d'Arezzo și Winchester Troper nu trebuie înțelese ca simple episoade separate, ci ca mărturii ale unei treceri treptate de la practică la fixare. Prin ele se vede cum o experiență sonoră care putea depinde mult de memorie, deprindere și tradiție orală începe să fie așezată în reguli, în explicații teoretice și în forme de notație. În acest sens, începuturile polifoniei apusene stau între incertitudine și mărturie: incertitudine, pentru ceea ce nu mai poate fi reconstituit pe deplin, și mărturie, pentru ceea ce tratatele și manuscrisele au păstrat din procesul de plămădire a unei practici muzicale transmisibile.

BIBLIOGRAPHY:

1. ANICIUS MANLIUS SEVERINUS BOETHIUS, De institutione musica, lib. IV, cap. 5, 11, în Fundamentals of Music, trad. Calvin M. Bower, ed. Claude V. Palisca, New Haven, Yale University Press, 1989.
2. BIBLIOTECA APOSTOLICA VATICANA, ms. Pal. lat. 1342, ff. 105r până la 121v, https://digi.vatlib.it/view/MSS_Pal.lat.1342, accesat la 20 februarie 2026.
3. BIBLIOTECA APOSTOLICA VATICANA, ms. Pal. lat. 1342, ff. 121v până la 158v, https://digi.vatlib.it/view/MSS_Pal.lat.1342, accesat la 20 februarie 2026.
4. Cambridge, Corpus Christi College, Parker Library, MS 473, The Winchester Troper, descriere de catalog.
5. GERBERT, Martin, ed., Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum, Tomus I, Sankt Blasien, Typis San Blasianis, 1784.
6. GUIDO D'AREZZO, Micrologus, în Hucbald, Guido, and John on Music. Three Medieval Treatises, trad. Warren Babb, ed. Claude V. Palisca, New Haven, Yale University Press, 1978.
7. Oxford, Bodleian Library, MS Bodl. 775, https://digital.bodleian.ox.ac.uk, accesat la 11 februarie 2026.
8. AHMEDAJA, Ardian, „ICTM Study Group on Multipart Music", în Svanibor Pettan, Naila Ceribašić, Don Niles, eds., Celebrating the International Council for Traditional Music: Reflections on the First Seven Decades, Ljubljana, University of Ljubljana Press, 2022.
9. AHMEDAJA, Ardian, „The Designation of Concepts in Studies of Multipart Music", în Res Musica, nr. 8, 2016.
10. AROM, Simha, African Polyphony and Polyrhythm. Musical Structure and Methodology, trad. Martin Thom, Barbara Tuckett și Raymond Boyd, Paris, Cambridge University Press, 1991.
11. BLACKING, John, How Musical Is Man?, Seattle, London, University of Washington Press, 1973.
12. BOWER, Calvin M., „The Transmission of Ancient Music Theory into the Middle Ages", în Thomas Christensen, ed., The Cambridge History of Western Music Theory, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
13. BREBAN, Vasile, Dicționar al limbii române contemporane de uz curent, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
14. FARRAJ, Johnny, SHUMAYS, Sami Abu, Inside Arabic Music. Arabic Maqam Performance and Theory in the 20th Century, New York, Oxford University Press, 2019.
15. FLOTZINGER, Rudolf, „Die Paraphonista oder: Klangprinzip und Organum", în Bernhard Hangartner, Urs Fischer, eds., Max Lütolf zum 60. Geburtstag. Festschrift, Basel, Wiese Verlag, 1994.
16. FROBENIUS, Wolf, „Polyphony", în Stanley Sadie, ed., The New Grove Dictionary of Music and Musicians, ed. a II-a, vol. 20, London, 2001.

17. FULLER, Sarah, „Organum, Discantus, Contrapunctus in the Middle Ages”, în Thomas Christensen, ed., The Cambridge History of Western Music Theory, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
18. FULLER, Sarah, „Review of Musica Enchiriadis and Scolica Enchiriadis, translated by Raymond Erickson, edited by Claude V. Palisca”, în Music Theory Online, vol. 3, nr. 1, 1997.
19. FÜRNISS, Susanne, „What Is a Part? Polyphony between Perception and Conception”, în Res Musica, nr. 8, 2016.
20. GABISONIA, Tamaz, „Criteria for Determining the Types of Polyphony of Georgian Folk Songs”, în Rusudan Tsurtsumia, Joseph Jordania, eds., Echoes from Georgia: Seventeen Arguments on Georgian Polyphony, New York, Nova Science Publishers, 2010.
21. HOPPIN, Richard H., Medieval Music, New York, W. W. Norton & Company, 1978.
22. HUGLO, Michel, „Musica et Scolica enchiriadis una cum aliquibus tractatulis adiunctis. Recensio nova post Gerbertinam altera ad fidem omnium codicum manuscriptorum”, în Scriptorium, t. 36, nr. 2, 1982.
23. ILNITCHI, Gabriela, recenzie la Dolores Pesce, ed. și trad., Guido d'Arezzo's Regule rithmice, Prologus in antiphonarium, and Epistola ad Michahelem. A Critical Text and Translation, with an Introduction, Annotations, Indices, and New Manuscript Inventories, în Plainsong and Medieval Music, vol. 10, nr. 2, 2001.
24. JORDANIA, Joseph, „Social Factor in Traditional Polyphony: Definition, Creation, and Performance”, în Ignazio Macchiarella, ed., Multipart Music: A Specific Mode of Musical Thinking, Expressive Behaviour and Sound, Udine, 2012.
25. JORDANIA, Joseph, Why Do People Sing? Music in Human Evolution, Tbilisi, Logos, 2011.
26. LEVY, Kenneth, „Charlemagne's Archetype of Gregorian Chant”, în Journal of the American Musicological Society, vol. 40, nr. 1, 1987.
27. MACCHIARELLA, Ignazio, „Multipart Music as a Conceptual Tool. A Proposal”, în Res Musica, nr. 8, 2016.
28. MCADAMS, Stephen, DEPALLE, Philippe, CLARKE, Eric, „Analyzing Musical Sound”, în Eric Clarke, Nicholas Cook, eds., Empirical Musicology. Aims, Methods, Prospects, Oxford, Oxford University Press, 2004.
29. MERRIAM, Alan P., The Anthropology of Music, Evanston, Northwestern University Press, 1964.
30. MITHEN, Steven, The Singing Neanderthals. The Origins of Music, Language, Mind and Body, London, Weidenfeld & Nicolson, 2005.
31. NETTL, Bruno, The Study of Ethnomusicology. Thirty-One Issues and Concepts, ed. a II-a, Urbana, Chicago, University of Illinois Press, 2005.
32. Programme and Abstracts of the 6th Symposium of the ICTM Study Group for Multipart Music, Sarajevo, Academy of Music, University of Sarajevo, 2019.
33. RANKIN, Susan, Writing Sounds in Carolingian Europe. The Invention of Musical Notation, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
34. RUSCONI, Angelo, „The Musical Reforms of Guido of Pomposa/Arezzo in the Age of the Ecclesiastical Reforms”, în Profili del secolo XI, Settimane di studio della Fondazione Centro italiano di studi sull'alto Medioevo, LXXI, Spoleto, Fondazione Centro italiano di studi sull'alto Medioevo, 2025.
35. STAHL, William Harris, Martianus Capella and the Seven Liberal Arts, vol. I, The Quadrivium of Martianus Capella. Latin Traditions in the Mathematical Sciences, 50 B.C., A.D. 1250, New York, Columbia University Press, 1971.
36. TREITLER, Leo, „The «Unwritten» and «Written Transmission» of Medieval Chant and the Start Up of Musical Notation”, în The Journal of Musicology, vol. 10, nr. 2, 1992.
37. TURINO, Thomas, Music as Social Life. The Politics of Participation, Chicago, The University of Chicago Press, 2008.
38. Biblissima, Cambridge, Corpus Christi College, MS 473: The Winchester Troper, https://portail.biblissima.fr, accesat la 10 februarie 2026.

39. International Council for Traditions of Music and Dance, ICTM Study Group on Multipart Music, https://ictmusic.org/studygroup/multipart, accesat la 22 martie 2026.
40. UNESCO, „Albanian folk iso-polyphony”, în Intangible Cultural Heritage, Representative List of the Intangible Cultural Heritage of Humanity, 2008, https://ich.unesco.org/en/RL/albanian-folk-iso-polyphony-00155, accesat la 24 martie 2026.
41. UNESCO, „Bistritsa Babi, Archaic Polyphony, Dances and Rituals from the Shoplouk Region”, în Intangible Cultural Heritage, accesat la 24 martie 2026.
42. UNESCO, „Two-Part Singing and Playing in the Istrian Scale”, în Intangible Cultural Heritage, accesat la 24 martie 2026.

ELECTORAL CAMPAIGNS OF POLITICAL PARTIES AND ORGANIZATIONS IN THE FĂGĂRAȘ LAND (OTHER THAN THE NATIONAL LIBERAL PARTY AND THE NATIONAL PEASANTS' PARTY), REFLECTED IN POSTERS AND CALENDARS DURING THE INTERWAR PERIOD

Lorena–Codruța Trufin
PhD Student, The "Valer Literat" Museum of the Făgăraș Region

Abstract: *This article concludes the trilogy of studies dedicated to electoral campaigns as reflected in political posters, focusing on the smaller political parties or those that were poorly represented in the Făgăraș Land.*

During the interwar period, propaganda media such as radio and cinema were largely inaccessible to the predominantly rural population. As a result, the poster became the most effective means of political propaganda. In most cases, posters were printed in large formats and sometimes in vivid colours, such as pink or purple, in order to attract the reader`s attention.

Due to their practical nature, being lightweight and easy to distribute, posters could reach all the villages of the Făgăraș Land either by post or through members of the political parties interested in attracting the electorate of a particular locality.

The present study analyses the posters issued by several political organizations and parties, among them the League Against Usury, the Social Democratic Party and the Neorustic Brotherhood.

Keywords: *electoral campaign; posters; interwar period; Făgăraș Land.*

Cel de-al treilea articol dedicat afișelor electorale din Țara Făgărașului urmărește campania electorală a partidelor mici care au urmărit atragerea electoratului din Făgăraș și împrejurimi.

Printre partidele care au dorit să atragă alegătorii au fost: Liga contra cametei, Partidul Social-Democrat, Uniunea Națională, Asociația Țiganilor (Romilor)/ Înfrățirea Neorustică, etc.

Toate aceste organizații sau partide au reușit să atragă o parte din votanții partidelor mari cum au fost PNL și PNȚ, totuși foarte puține au reușit să obțină majoritatea necesară intrării în Senat sau Cameră.

Apărut în urma disputelor din cadrul PNȚ, Partidul Radical Țărănist (Partidul Țărănist Radical) , a fost un partid de stânga și înființat în interbelic, în anul 1932. Fondator al partidului a fost Grigore Iunian, iar doctrina politică a fost agrară și populistă. În anul următor a fuzionat cu Partidul Țărănesc – Democrat, formațiune politică condusă de Constantin Stere. Influența PRȚ a fost limitată, iar ponderea electorală nesemnificativă.

Obiectivele partidului erau naționalizarea bogățiilor subsolului, reorganizarea Băncii Naționale și luarea măsurilor împotriva dobânzilor ridicate practicate de bănci, imixtiunea în economia României a băncilor străine, reducerea șomajului, garantarea echității în alegerile parlamentare și descentralizarea administrativă. Acest partid nou înființat după fărâmițarea treptată a P.N.Ț – ului nu a avut pondere electorală, partidul neintrând în Parlament fiind considerat prea radical.

În Țara Făgărașului, propaganda electorală prin afișele electorale în perioada interbelică era cel mai sigur mijloc de a pătrunde în casele oamenilor din toate mediile sociale. Afișul electoral al Partidului Radical Țărănist, aflat în arhiva Muzeului Țării Făgărașului „Valer Literat", este în format mare, numele partidului fiind scris cu litere boldite „Partidul Țărănist Radical al țăranilor și muncitorilor" (Colecția Document a Muzeului Țării Făgărașului „Valer Literat" - CDMȚF„VL", nr. inv. I_I-4380), de o parte și alta a paginii sunt fotografiile lui Grigore Iunian (președintele partidului) și a lui Constantin Stere (vicepreședintele partidului). Discursul electoral începea cu sintagma „Frați de suferință" și continua cu cererea celor doi ca alegătorii să voteze în 20 decembrie indiferent de vreme, „prin viscol sau ninsoare trebuie să vă faceți datoria". Prin mesajul „Băgați de seamă!", alegătorii erau rugați să nu mai voteze partidele care sprijină bancherii și cămătarii, partidele care „au guvernat țara și ne-au sărăcit pe toți", cei doi conducători ai partidului și-au dovedit radicalismul prin

apelul către alegători ca aceștia să nu voteze partidele minoritare (maghiarii sau sașii), considerând că acestea sunt conduse de cămătari maghiari sau sași. La finalul acestui paragraf toți alegătorii muncitori sau țărani trebuiau să acorde votul partidului aflat sub însemnul unui „cerc cu cruce înăuntru" sau „roata cu patru spițe". Ultima parte a afișului cuprindea cele zece proiecte ale partidului, printre care amintim: restabilizarea leului, înfrățirea țăranilor cu muncitorii indiferent de naționalitate, pedepsirea cu închisoare a celor care au furat din avutul țării, lichidarea tuturor datoriilor, ridicarea prețului vitelor și a produselor agricole, libertatea cetățenească, încurajarea comerțului cinstit și al meseriilor, amânarea plăților datoriilor externe, etc. Unele promisiuni sunt de a dreptul utopice, iar în privința minorităților se contrazic la o distanță de doar câteva rânduri. La sfârșitul afișului din nou este prezentat semnul electoral în format mare și boldit pentru a putea fi remarcat de către toți cititorii/alegătorii.

Din partea aceluiași partid mai avem un afiș, tot format mare, unde central avem un plug tras de boi și un țăran cu mâinile ridicate spre soare, tot central în dreptul soarelui avem scris mare, boldit, „Înmulțirea banilor" și însemnul electoral roata cu patru spițe, în stânga și în dreapta afișului este scris „Votați!", iar în josul paginii Partidul Țărănist-Radical, flancat de asemenea de însemnul electoral (CDMȚF„VL", nr. inv. I_I-4381). Atașat de acest afiș este un mic bilețel de culoare albastră, unde lângă fotografia lui Grigore Iunian apare scris „Restabilizarea este salvarea țării", semnul electoral și „Trăiască Grigore Iunian".

În 24 martie 1933, toți făgărășenii erau invitați în sala Transilvania din Piața Unirii (acum str. Republicii, n.n.) de către reprezentanții Partidului Țărănist – Radical (CDMȚF„VL", nr. inv. I_I-4369). Întrunirea publică de la ora 10.30, urma să explice „programul de luptă" care urma să ușureze viața țăranilor și a celorlalte clase sociale. Țărăniștii radicali li se adresau țăranilor cu sintagma „Plugari" și îi avertizau pe aceștia că în următoarea lună, mai exact în 26 aprilie 1933, urma să se încheie legea amânării plății datoriilor, iar cămătarii aveau „mână liberă" să scoată la licitație averile datornicilor. Pentru a dramatiza li se spunea că soțiile și copii lor vor rămâne pe drumuri. Planurile politicienilor erau de a ține adunări în toată țara cu promisiunea că averile moștenite din moși – strămoși nu vor fi vândute cu niciun preț. Următorul paragraf din acest afiș cuprindea toate promisiunile liderului politic Grigore Iunian, de a respecta conversiunea prin reducerea la jumătate a datoriilor, restabilizarea leului și posibilitatea ca fiecare depunător să-și poată ridica economiile de la bănci. La finalul afișului „plugarii" erau chemați cu mic cu mare să-și spună necazurile în fața reprezentanților partidului pentru „lecuirea suferințelor voastre plugărești" și se încheia „ Cu Dumnezeu înainte!" și semnat de Comitetul de conducere a Partidului Național Radical din Făgăraș, de asemenea nelipsind sigla partidului Roata cu patru spițe (CDMȚF„VL", nr. inv. I_I- 4369).

Oferta electorală din perioada interbelică a fost foarte bogată, iar disputele politice au dus la apariția unor partide noi, în acest caz ne oprim asupra Partidului Social Democrat din România. Acest partid a cărui doctrină era socialismul, a fost fondat de către George Grigorovici împreună cu Constantin Titel Petrescu, cei doi înființând acest partid după ce au respins afilierea la Internaționala a III – a Comunistă.

Cum ne-am obișnuit partidele politice din interbelic aveau tendința de a tipări afișe electorale prin care își expuneau platformele electorale. Unul dintre afișele aflate în arhiva noastră este bilingv română-maghiară și era adresat „poporului muncitor" din Făgăraș, dar în același timp și „fraților țărani" (CDMȚF„VL", nr. inv. I_I- 4383).

Ambele categorii sociale erau invitate în sala Paris pentru dezbateri, apoi membri partidului urmând să meargă în Arpașu de Jos pentru altă întrunire electorală, urmând apoi să meargă în comunele mai mari din Țara Făgărașului: Recea, Lisa și Sâmbăta de Sus. Partidul Social Democrat din România era reprezentat din București de Ioan Crețu și Eugenia Deleanu, iar din Brașov de către Filip Ungar. În continuare erau prezentați candidații făgărășeni la următoarele alegeri: Ioan Crețu, pantofar din Făgăraș; Diogen Folea, plugar din Cârțișoara și Vasile Gavrilă din Lisa.

Observăm că Partidul Social Democrat din România propunea candidați din partea clasei muncitoare în comparație cu celelalte partide politice care doreau ca poporul să fie reprezentat de elita socială sau culturală a comunităților. Însemnul electoral de la sfârșitul afișului era un „triunghi" și era însoțit de lozinca „Trăiască Democrația și Dreptatea!". Datorită faptului că în acel moment

populația de la sate nu avea alte mijloace de informare, era preferabil ca semnele electorale să fie cât mai vizibile, deoarece oamenii votau semnul nu politicianul.

Un alt afiș al PSDR-ului, format mare, se adresa țăranilor, muncitorilor, micilor meseriași și comercianți. Afișul este împărțit în două coloane, iar în prima parte sunt aduse critici partidelor care s-au succedat de-a lungul timpului la putere, apoi sunt prezentate cele paisprezece puncte ale platformei politice:

1. „Controlul averii politicienilor și funcționarilor mari, precum și confiscarea averilor făcute în mod necinstit;
2. Menținerea legii conversiunii datoriilor țărănești;
3. Aducerea unei legi de conversiune și pentru datoriile orășenești, în special pentru micii meseriași, negustori, muncitori și funcționari;
4. Aducerea unei legi care să de-a plugarilor și oamenilor lipsiți de la orașe credite pe timp lung și cu dobânzi mici, de cel mult 5% pentru a se reface viața economică și să aibă toată lumea de lucru;
5. Reducerea cheltuielilor statului, a dărilor și taxelor pe articolele de consum la nivelul prețurilor cerealelor și a tuturor produselor agricole, cât și a salariilor scăzute ale lucrătorilor și funcționarilor;
6. Lucrări publice pentru ca muncitorii să găsească de lucru și să nu se mai facă comenzi în străinătate, până când sunt lucrători fără ocupație în țară;
7. Suprimarea timbrului pe pâine și monopolizarea cerealelor la export;
8. Socializarea, adică exproprierea pentru stat a minelor, morilor, a marilor fabrici de zahăr, de spirt și de hârtie, etc. care scumpesc viața și jefuiesc populația țării;
9. Modificarea și îndreptarea legii agrare prin împărțirea tuturor rezervelor și pedepsirea acelora care au făcut abuzuri cu rezervele precum și la aplicarea legii;
10. Pacea între popoare prin dezarmarea treptată pentru a scăpa de războaie și cheltuielile uriașe cu înarmările care sărăcesc popoarele;
11. Modificarea legii electorale cu suprimarea primei nedrepte și imorale și prevederea garanțiilor libertății și a legilor cinstite;
12. Drepturi culturale pentru minoritățile naționale;
13. Amnistie generală pentru condamnații politici;
14. Respectarea libertății depline de întrunire și organizare” (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I-4365).

La final erau scrise câteva versuri, preluate din Mihai Eminescu:

Zdrobiți orânduiala cea crudă și nedreaptă,
Ce lumea o împarte în săraci și bogați;
Atunci când după moarte răsplata nu vă așteaptă
Faceți ca în această lume să aibă parte dreaptă,
Egală fiecare și să trăim ca frații! (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I-4365).

Ultimele rânduri ale afișului era întregit de enumerarea candidaților și îndemnul de a vota semnul electoral – triunghiul.

„Către țărani”, este titlul unui afiș al PSDR-ului, adresat astfel doar acestei categorii sociale. Cum era de așteptat, în afișul format mare erau criticate partidele istorice care au fost la putere după Marele Război, dar era consemnat și faptul că PSDR-ul era singurul partid care vorbește de „nevoile și durerile noastre cu adevărat”. Pe două coloane social- democrații li se adresau țăranilor cu: „Frați țărani” și „Frați plugari”, de asemenea în format mare, boldit semnul electoral (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I-4364).

Cunoscător fin al limbii române, Ion Clopoțel, a scris un „Cuvânt către țăranii români” (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4302), afiș format mare, unde central se află o fotografie a autorului încadrată de semnul electoral-triunghiul, pe care Clopoțel îl compara cu fierul de plug pe care țăranul român îl folosește pentru a ara brazda strămoșească. Afișul este scris pe trei coloane, cu trei tipuri de caractere, în funcție de mesajul pe care vrea să-l transmită electoratului. Autorul critică în prima coloană celelalte partide politice, apoi pe coloana a doua și parțial din cea de-a treia cu litere îngroșate sunt cele nouă puncte prin care laudă PSDR-ul și beneficiile acordării votului acestui partid. Printre

alte promisiuni observăm: „Prin votul vostru de azi cârmuiți mâine țara” , „Vom călăuzi și vom fi alături de voi toți”.

Întreaga campanie electorală a social-democraților nu a avut succes în Țara Făgărașului, această zonă fiind majoritar țărănistă, iar la nivel național a avut reprezentanți în Parlament, dar nu a format niciodată Guvernul în perioada interbelică.

Altă formațiune politică care dorea să atragă electoratul din Țara Făgărașului a fost Liga contra cametei, aceasta având un semn electoral asemănător cu cel al Partidului Țărănesc Radical, fiind practic un cerc (roată) cu o cruce în interior. Discursul acestei organizații era virulent împotriva tuturor partidelor care au fost la putere după Marele Război.

Sub conducerea lui Nolică Antonescu și a lui Mircea Nanu, Liga contra cametei, avea o platformă politică în patru puncte, prin care propunea reforme fiscale care să îmbunătățească viața țăranilor și a muncitorilor, dar în același timp să supra impoziteze averile mari. Candidații ligii erau: Mircea Nanu din Făgăraș, Gheorghe Hurubeț din Merghindeal, Ioan Ganea Purece din Voila, iar pentru Senat Nicolae Stoica din Veneția (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4305). Probabil a avut susținători în Țara Făgărașului, dar nu suficienți pentru a avea reprezentant în Cameră sau Senat.

Liga Poporului sau Partidul Poporului a fost un partid înființat de către Alexandru Averescu în aprilie 1918. În interbelic acest partid a avut candidați și din Țara Făgărașului, iar pentru atragerea electoratului au fost tipărite mai multe afișe, unele format mare, altele colorate într-un roz aprins. Ziarul partidului, „Îndreptarea”, a fost fondat tot de Alexandru Averescu în 1918, director fiind Alexandru Kiriacescu. Semnul electoral al partidului era steaua, pe afișe fiind trecut sloganul „Votați steaua mântuitoare”.

Pe afișul aflat în arhiva muzeului (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4327), datat 28 iunie 1932, format mare față-verso, care începea cu sloganul amintit mai sus, erau fotografiile a trei lideri politici ai partidului: Dănilă Vasu, Iacob Cornea și Ioan Țețiu, toți originari din Țara Făgărașului, nu „venetici”. Pe lângă reproșurile adresate „sfetnicilor nepricepuți” care erau în preajma regelui Carol al II - lea, era deplânsă situația țărănimii care se scălda în mizerie și foame. Pe prima pagină erau descrise și criticate sprijinirea Băncii Marmarosch Blanck cu 3 miliarde lei, dar și distribuția tutunului printr-o firmă privată care lua locul poștei. Pe verso, erau cele cinci puncte din programul politic al candidatului Dănilă Vasu, printre care amintim și desființarea Camerei Agricole din Făgăraș. La final erau prezentați toți candidații din Făgăraș pentru Cameră și Senat, îndemnul de a vota „steaua” și elogii la adresa lui Averescu, singurul salvator al țării (CDMȚF „VL”, nr. inv. I_I- 4327).

Un alt afiș, de dat aceasta roz intens, avea pe el scris sloganul „Trăiască Dănilă Vasu”, votați nr. 1, steaua. Totuși acest simbol electoral, steaua, avea mai degrabă forma unui asterisc, nu forma unei stele, desen întâlnit pe toate afișele electorale din Țara Făgărașului (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4293).

„Iubiți alegători Olteni”, era titlul unui alt afiș electoral, unde de asemenea apărea fotografia lui Dănilă Vasu, dar și a lui Gheorghe Bratu (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4372). Tipărit la Tipografia „Iuliu Hațieganu” din Făgăraș, afișul format mare era datat 1 decembrie 1933 și prezenta electoratului dezastrul din țară și pe cei care au adus țara în pragul dezastrului, iar în partea a doua erau prezentate programul politic al Partidului Poporului și realizările lui Dănilă Vasu. Dintre realizările pe care Dănilă Vasu și le atribuia, amintim: înființarea fabricii de pulberi din Făgăraș, împiedicarea proiectului de desființare a județului Făgăraș, cererea pedepsirii cu moartea a „tâlharilor politici”, etc.(CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4372). Pentru Camera deputaților candidați erau Dănilă Vasu, Gheorghe Bratu și Virgil Stelea, toți din Țara Făgărașului, după cum ne-am obișnuit din partea acestui partid.

Cel din urmă afiș electoral al candidaților Partidului Poporului din Țara Făgărașului, aflat în arhiva muzeului, conține „Cântecul Oltenilor” (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4321), urmat de lista candidaților la Senat și camera deputaților, bineînțeles toți fii ai locului. Din „Cântecul Oltenilor”, scris pe două coloane, prezentăm câteva versuri:

...„N-avem Țară de vânzare,
Dănilă să ne trăiască!
Că-i din Țara Oltenească,

Și cine-o 'ndrăgi străinii
Să-i mănânce inima câinii."

La sfârșitul afișului cu litere boldite era mesajul „Toți adevărații olteni votează Lista nr. 1 cu semnul „steaua".

Uniunea Națională a fost o alianță formată în jurul premierului Iorga, în anul 1931, sub conducerea sau prin asocierea cu Iorga, pe listele Uniunii Naționale, au candidat pe listele electorale mai multe figuri politice pe care le-am întâlnit pe listele PNL sau PNȚ precum Omorulu, Mihail Manoilescu sau Octavian Vasu. Un candidat „nou" pe aceste liste din Țara Făgărașului era Valeriu Literat, profesor, membru ASTRA și admirator al istoricului Iorga. Deși originar din Țara Făgărașului și cercetător al acesteia, pe plan politic Valeriu Literat nu a avut succes.

Astfel, pe un afiș mare, tipărit la tipografia Ioan Lazăr din Făgăraș, cu titlul „Frați Olteni", făgărășenii erau familiarizați cu doctrina Uniunii Naționale, critica la adresa PNȚ, dar și cu problematica cametei, semnul electoral al acestei formațiuni politice fiind două pătrate concentrice, cu laturile boldite.

Cum ne-am obișnuit în această perioadă încărcată de conflicte politice, de discuții aprinse între politicienii plaiurilor mioritice, creatorii afișelor compuneau diferite poezii, cântece sau satire la adresa opoziției. Nici Uniunea Națională nu s-a lăsat mai prejos și avem de la aceștia „Cântecul Conversiunii" (CDMȚF„VL", nr. inv. I_I- 4351), pe afiș A4, publicat la tipografia Ioan Lazăr din Făgăraș, cu sigla partidului în colțul din stânga sus și dreapta jos, la finalul „Cântecului" fiind scrise îndemnul la vot și numerele pe listele electorale 6 la Cameră și 1 la Senat. Versurile erau acide la adresa foștilor demnitari care au condus țara și au dus prin diferitele politici la sărăcirea țăranilor, iar politicile economice duse de noii politicieni erau „ridicate în slăvi" prin boldire.

„Foaie verde dragavei,
Când pe vremea lui Știrbei
Puneai plugul unde vrei,
Cu grâu bun și birul rar,
Erai fericit plugar.
Mai apoi veniră frate
Bancheri din străinătate
Și te supse cămătarii
Cu băncile și samsarii.
Țărăniștii lui Boilă
Te-au supt vere fără milă,
Dar de când cu Argetoianu
Iar se-nveseli țăranu,
Că fac pe jumătate
Polița pe strâmbătate
Și puse' n treizeci de ani
Nu mai vezi un portărel
Barem cămătari defel
*Și de când cu **Argetoianu***
Își ia tot rodul Țăranu!
*El ca **Cuza** e iubit,*
De țărănime slăvit
Să-l votăm toți pe pătrat
***Că în suflet ne-a intrat!"** (CDMȚF„VL", nr. inv. I_I- 4351)*

Pentru menținerea autenticității am considerat că trebuie păstrate sublinierile autorilor.

Tot sub egida Uniunii Naționale, avem un afiș intitulat „Hoții la pușcărie", format A4, publicat la Tipografia Hațieganu. Clar acest „strigăt" era la adresa țărăniștilor și a politicii duse de aceștia. Erau ironizați membri partidului național – țărănist precum Dobrescu și Vornic, care în opinia celor de la Uniunea Națională nu trebuiau să „se plimbe liber" pentru a cere voturile electoratului

făgărășean. Votanții Țării Făgărașului, trebuiau să susțină candidații Uniunii Naționale care formaseră o alianță cu Partidul Național – Liberal și care votau reducerea dărilor care „sugrumau pe oameni”. Lista candidaților Uniunii Naționale din Făgăraș era următoarea: Iuliu Hațieganu, Michail Oromulu, Augustin Șandru; Octavian Vasu și Valeriu Literat.

Uniunea Națională, a mai publicat un afiș electoral, la tipografia „I.N.C.-Isvor 97” din București, menit să trezească conștiința votanților cu mesajul: Deschideți ochii! Vi se fură Conversiunea! Apărați-o votând listele Uniunii Naționale! Votați semnul conversiunii!

Nu doar plugarilor li se adresau politicienii Uniunii Naționale, ci și meseriașilor sau industriașilor, avem astfel un afiș, format mare care se adresa „Micilor industriași și meseriași” din toată țara. Mihail Manoilescu, Ministru al Industriei și Comerțului se adresa cetățenilor cu apelativul „Iubiți prieteni”, iar pe afișul format mare avem fotografia ministrului, dar și semnul electoral cele două pătrate (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4310).

În ziarul „America” (America, 1931, p. 3), organul oficial al "Uniunii și Ligii Societăților Române din America”, apărut în Cleveland, Ohio, erau publicate rezultatele alegerilor de senatori din România, în județul Făgăraș, cei mai mulți alegători au votat în acel an (1931), Uniunea Națională, fiind ales Octavian Vasu.

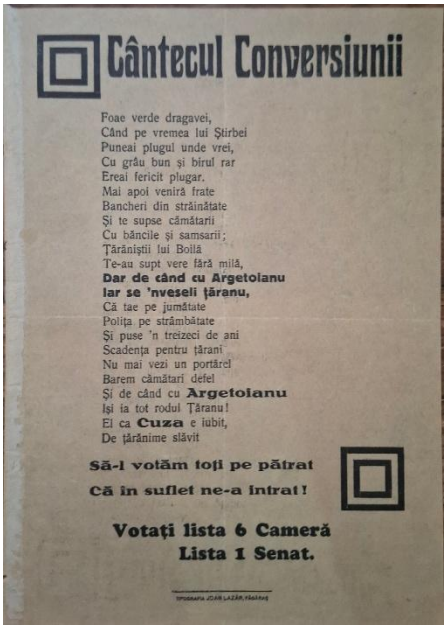
Lazăr Năftănăilă, rom din Calbor, Țara Făgărașului a înființat Asociația Țiganilor (romilor), numită „Înfrățirea Neorustică” sau „Neuristică”, acesta milita pentru dezvoltarea culturală și religioasă, întrajutorarea în caz de deces și eradicarea alcoolismului.

Afișul acestei societăți rome îndemna membri comunității să participe la „Marele Congres” organizat în Parcul „Regina Maria” din Făgăraș. Lazăr Năftănăilă îi îndemna pe participanți să se comporte corespunzător, să nu facă etnia de rușine, pentru ca numele de „țigan” să nu fie rostit cu dispreț (CDMȚF„VL”, nr. inv. I_I- 4416).

Campaniile electorale din perioada interbelică, se manifestau prin diverse întâlniri în locuri publice, iar pentru a pătrunde în mijlocul tuturor alegătorilor, acțiunile de promovare politică se făceau prin aceste afișe de propagandă, scrise în limbaj simplu, dar uneori agresiv, limbaj care se adresa tuturor categoriilor de votanți.

Am considerat importantă o cercetare a afișelor de propagandă din interbelic pentru a prezenta contemporanilor modul în care oamenii politici ai acelor vremuri își atrăgeau electoratul.

Deși apăruse cinematografia și erau mult mai atractive prelegerile prezentate la „schiopticon”, afișul rămânea principalul mijloc de propagandă, deoarece prin acesta era mult mai ușor de pătruns în mijlocul populației rurale.



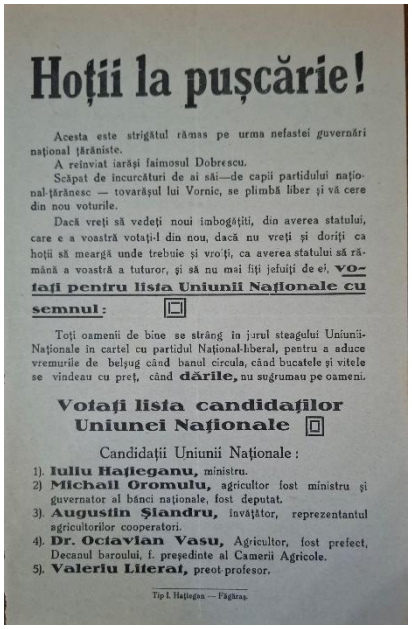
Cântecul Conversiunii

Foae verde dragavei,
Când pe vremea lui Știrbei
Puneai plugul unde vrei,
Cu grâu bun și birul rar
Ereai fericit plugar.
Mai apoi veniră frate
Bancheri din străinătate
Și te supse cămătarii
Cu băncile și samsarii;
Țăraniștii lui Boilă
Te-au supt vere fără milă,
Dar de când cu Argetoianu
Iar se 'nveseli țăranu,
Că tae pe jumătate
Polița pe strâmbătate
Și puse 'n treizeci de ani
Scadența pentru țărani
Nu mai vezi un portărel
Barem cămătari defel
Și de când cu **Argetoianu**
Își ia tot rodul Țăranu!
El ca **Cuza** e iubit,
De țărănime slăvit

Să-l votăm toți pe pătrat
Că în suflet ne-a intrat!

Votați lista 6 Cameră
Lista 1 Senat.

Fig. 1.- C*D*MȚF„VL”-nr. inv. I_I- 4351



Hoții la pușcărie!

Acesta este strigătul rămas pe urma nefastei guvernări naționaliste.

A reînviat iarăși faimosul Dobrescu.

Scăpat de încurcături de ai săi—de capii partidului național-țărănesc — tovarășul lui Vornic, se plimbă liber și vă cere din nou voturile.

Dacă vreți să vedeți noui îmbogățiți, din averea statului, care e a voastră votați-l din nou, dacă nu vreți și doriți ca hoții să meargă unde trebuie și vroiți, ca averea statului să rămână a voastră a tuturor, și să nu mai fiți jefuiți de ei, **votați pentru lista Uniunii Naționale cu semnul:**

Toți oamenii de bine se strâng în jurul steagului Uniunii Naționale în cartel cu partidul Național-liberal, pentru a aduce vremurile de belșug când banul circula, când bucatele și vitele se vindeau cu preț, când **dările,** nu sugrumau pe oameni.

Votați lista candidaților Uniunei Naționale

Candidații Uniunii Naționale:

1). **Iuliu Hațieganu,** ministru.
2) **Michail Oromulu,** agricultor fost ministru și guvernator al băncei naționale, fost deputat.
3). **Augustin Șiandru,** învățător, reprezentantul agricultorilor cooperatori.
4). **Dr. Octavian Vasu,** Agricultor, fost prefect, Decanul baroului, f. președinte al Camerii Agricole.
5). **Valeriu Literat,** preot-profesor.

Tip I. Hațieganu — Făgăraș.

Fig. 2.-C*D*MȚF„VL”- nr. inv. I_I-4314.

Asociația Țiganilor (Romilor)
„Infrățirea Neorustică"
De sub Președinția D-lui Naftanailă Lazăr

Frați Romi,

De sute de ani, noi Romii sau Țiganii cum ni se spune îndurăm toate umili
ele și urgisirile. A sosit timpul să ne ridicăm și noi din întuneric și să luptăm pe
ru o viață omenească, pentru lumină și cultură, să fim cetățeni buni și folosit
i neamului nostru și țării. Vrem ca prin purtarea noastră și cu munca noast
dinsitită să fim respectați și numele de țigan să fie rostit cu cinste nu cu dispreț.

FRAȚILOR,

Băgați bine de seamă, să nu ne facem de rușine cu toți nechemații cari se p
in fruntea noastră și spun că sunt Vorvozi și se încoronează, de ne fac de batjocu
in fața lumii.
Trebuie să ne organizăm ca oameni serioși și să ne alegem în libertate pe co
ducătorii, cari să fie oameni de seamă și să lupte pentru binele poporului.
Pentru aceia, ca să ne consfătuim și să hotărâm ce avem de făcut, Societat
„Infrățirea Neorustică", vă cheamă pe toți, bărbați și femei, tineri și bătrâni, la

MARELE CONGRES

ai tuturor Romilor ce va avea loc la Făgăraș în ziua de Du
neică 21 iunie orele 11 dimineața în sala din Parcul Regina Mari

Nu este ertat nici unei Rom să lipsească, căci cu toții trebuie să hotărâm
soarta noastră și a copiilor noștri.

Președinte Naftanaila La

Fig. 3. C*D*MȚF„VL"- nr.inv. I$_I$-4416

Către țărani

Frați țărani,

Partidul Social-Democrat

Fig. 4.- C*D*MȚF„VL"-nr.inv. I$_I$- 4364

BIBLIOGRAPHY:

1. America, an XXVI/7iulie 1931, p. 3.
2. Colecția Document a Muzeului Țării Făgărașului „Valer Literat" (CDMȚF„VL") - nr. inv. I$_I$-4293.
3. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4302.
4. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4305.
5. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4310.
6. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4321.
7. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4327.
8. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4351.
9. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4364.
10. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4365.
11. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4369.
12. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4372.
13. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4380.
14. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4381.
15. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4383.
16. CDMȚF„VL"- nr. inv. I$_I$-4416.

THE RITE OF MONASTIC BURIAL IN THE LIGHT OF ASCETIC LITERATURE. A CASE STUDY: THE PATERIKON

Pamvo (Andrei Cătălin) Dima
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *This study examines the rite of monastic burial as reflected in the Paterikon, one of the most representative collections of Eastern ascetic literature. Drawing on a broad range of paterikon editions and collections, the paper identifies recurring elements that illuminate both the historical development and the liturgical character of monastic funeral tradition in the Orthodox Church. The analysis is organized around four interconnected themes: the central role of the Divine Liturgy as the theological and liturgical framework for the monastic understanding of death; the symbolic and pedagogical function of the tomb in the ascetic life; the preparatory practices and ritual gestures associated with burial; and the cult of holy relics as the highest liturgical expression of the Church's ongoing communion with the departed. The study concludes that the Paterikon, though not a liturgical source in the strict sense, preserves a coherent vision of death and burial deeply embedded in the eucharistic and ecclesial life of monastic communities. The monastic funeral rite emerges not as an isolated ceremony, but as the culmination of an entire ascetic existence oriented toward union with the risen Christ*.

Keywords*: monastic burial*; *Paterikon*; *ascetic literature*; *Orthodox funeral rite*; *holy relics*

Introducere

Sunt puține și lacunare informațiile pe care bibliografia de specialitate în limba română le oferă cu privire la *Rânduiala înmormântării monahilor*. „Viața monahală este una dintre formele autentice ale ascezei creștine"[1], iar literatura teologică a acordat o atenție considerabilă originii și organizării monahismului. În schimb, aspectele legate de sfârșitul pământesc al călugărilor, mai concret de practicile funerare specifice și de evoluția rânduielii înmormântării monahilor, au beneficiat de un interes mult mai redus. A nu se înțelege, însă, că moartea, ca realitate existențială și temă de reflecție, ocupă un loc marginal în spiritualitatea monahală. Dimpotrivă, pomenirea morții constituie una dintre coordonatele fundamentale ale vieții ascetice. „Omoară păcatul", îndeamnă Sfântul Talasie Libianul, „ca să nu învii mort și ca să nu treci de la o moarte mică la una mare"[2]. Aducerea aminte de moarte este observată ca mijloc de cultivare a pocăinței și a conștiinței permanente a întâlnirii cu Dumnezeu.

Este semnificativ faptul că ultima ediție a *Molitfelnicului românesc*[3] cuprinde *Rânduiala înmormântării monahilor și ierarhilor*[4], însă fără a furniza explicații relevante referitoare la originea, la evoluția și la particularitățile istorico-liturgice ale acestei slujbe sau ierurgii.

În aceeași direcție se înscrie și manualul de *Liturgică specială*[5], care, în capitolul consacrat *Ierurgiilor și rânduielile tradiționale în legătură cu sfârșitul omului și cu grija pentru cei adormiți*[6], dedică *Rânduielii înmormântării călugărilor*[7] un spațiu restrâns, limitat la aproximativ două pagini în care este rezumat conținutul slujbei din *Molitfelnic*.

În studiul de față îmi propun să evidențiez punctual principalele informații referitoare la această rânduială liturgică, așa cum acestea se desprind din diferitele ediții și colecții patericale.

---

[1] *Cuvânt înainte* la lucrarea Ioan MOSHU, *Limonariul sau livada duhovniciei*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2014, p. 5.
[2] TALASIE LIBIANUL, *Capete despre dragoste, înfrânare și petrecerea cea după minte* (suta a patra, capătul 49), în colecția *Filocalia sfintelor nevoințe ale desăvârșirii*, vol. IV, traducere de Pr. Dumitru Stăniloae, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010, p. 41.
[3] *Molitfelnic*, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2019.
[4] *Rânduiala înmormântării monahilor și ierarhilor*, în *Molitfelnic*, pp. 343-362.
[5] Pr. Prof. Univ. Dr. Ene BRANIȘTE, *Liturgica specială*, ediție revizuită și completată de Pr. Prof. Dr. Nicolae D. Necula și de Arhim. Asist. Dr. Chiril Lovin, Editura Basilica, București, 2016.
[6] Pr. Prof. Univ. Dr. Ene BRANIȘTE, *Liturgica specială*, pp. 616-641.
[7] Pr. Prof. Univ. Dr. Ene BRANIȘTE, *Liturgica specială*, pp. 632-633.

Totodată, voi analiza modul în care datele selectate pot contribui la înțelegerea procesului de dezvoltare a tradiției funerare monahale în cadrul Bisericii Ortodoxe.

1. Sfânta Liturghie, reper pentru înțelegerea tradiției funerare monahale

Mai multe relatări indică faptul că încheierea vieții pământești în cazul călugărilor se petrece după împărtășirea cu Sfintele Taine. Este o realitate care pune în evidență locul central ocupat de Sfânta Euharistie în viața monahală. Astfel, despre unul dintre vieţuitorii Mănăstirii „Sfântul Pantelimon" din Muntele Athos, Părintele Nicolae, se consemnează că, în joia din *Săptămâna Brânzei*, a săvârșit Sfânta Liturghie, s-a împărtășit cu Sfintele Taine, după care s-a retras în chilia sa, unde, în prezența duhovnicului, și-a dat obștescul sfârșit[8]. Despre bătrânul monah David Athonitul se amintește că a trecut la Domnul „în ziua de Paști, după Sfânta Liturghie"[9], împrejurare care confirmă, din nou, legătura dintre participarea la Liturghie și momentul trecerii la cele veșnice.

Importanța acordată Sfintei Liturghii în viața monahală se reflectă și în practica funerară consemnată de izvoarele patericale. În numeroase situații, înmormântarea monahilor era precedată de săvârșirea Sfintei Liturghii. Astfel, despre părintele Andrei (Haralamb) Theofilopoulos, monah, psalt și imnograf athonit, se consemnează că „Slujba de înmormântare (...) s-a săvârșit după dumnezeiasca Liturghie a Darurilor mai înainte Sfințite"[10]. Precizarea confirmă integrarea rânduielii funerare în contextul liturgic al comunității monahale și evidențiază locul privilegiat pe care Sfânta Liturghie îl ocupa în pregătirea răposatului pentru întâlnirea cu Hristos.

Astfel de mărturii evidențiază faptul că, în spiritualitatea monahală reflectată de *Pateric*, pregătirea pentru moarte reprezintă o preocupare constantă și asumată. Pentru monah, sfârșitul pământesc nu apare ca un eveniment neașteptat sau înfricoșător. Călugărul conștient și harnic se pregătește continuu pentru momentul morții, prin rugăciune, lectură duhovnicească, împărtășirea cu Sfintele Taine, muncă, rânduirea celor necesare înmormântării sale etc. În acest sens, este pilduitor gestul bătrânului Neofit Karamantis de a-și săpa singur mormântul cu 40 de zile înainte de a muri[11], în 1860, la vârsta de 106 ani. Efortul lui dobândește o puternică valoare simbolică. El exprimă conștiința caracterului trecător al vieții și așteptarea întâlnirii cu Dumnezeu.

În aceeași perspectivă se înscrie și mărturia referitoare la monahul Filothei Zervakos, care privea moartea ca pe „o prietenă și o binefăcătoare"[12]. Este o atitudine ce reflectă familiaritatea monahului cu tema morții și rodirea unei îndelungate nevoințe ascetice. Din paginile Patericul putem învăța că moartea nu constituie o ruptură dramatică de existență. Ea este momentul trecerii către comuniunea deplină cu Hristos, pregătit și așteptat de-a lungul întregii vieți monahale.

Cu alte cuvinte, tradiția funerară monahală începe încă de dinainte de deces, printr-o asumare conștientă și duhovnicească a sfârșitului iminent. Patericul surprinde în mod repetat această autentică mentalitate monahală. În acest orizont, Sfânta Liturghie devine reper fundamental pentru înțelegerea tradiției funerare monahale, întrucât pregătirea pentru moarte și însăși înmormântarea se desfășoară în orizontul experienței liturgic-euharistice. Este o perspectivă ce își găsește temeiul în chiar învățătura Mântuitorului: „Cel ce mănâncă trupul Meu şi bea sângele Meu are viaţă veşnică, şi Eu îl voi învia în ziua cea de apoi" (Ioan 6, 54).

Din punct de vedere liturgic, Liturghia a reprezentat, încă din epoca apostolică, centrul vieții liturgice și al comuniunii eclesiale[13]. Jertfa Euharistică este „fundamentul cultului creștin"[14]. În jurul ei s-au dezvoltat treptat celelalte manifestări ale cultului creștin, inclusiv rânduielile legate de moarte și înmormântare. În lumina acestui aspect, asocierea dintre moartea monahului, înmormântarea sa și

---

[8] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric din împărăția monahilor Sfântului Munte Athos: cuvioși părinți athoniți ai veacului al XIX-lea*, traducere de Ierom. Teofan Munteanu, ediția a III-a, Editura Christiana/Sfânta Mănăstire Nera, București, 2008, pp. 37-38.

[9] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 57.

[10] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, traducere de Pr. Gabriel Mândrilă, Laura Mândrilă, Editura Sofia, București, 2010, p. 25.

[11] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, pp. 357-358; Arhimandritul IOANNIKIOS, *Patericul Atonit*, traducere de Anca Dobrin, Maria Ciobanu, Editura Bunavestire, Bacău, 2000, p. 291.

[12] Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, traducere de Daniela Filioreanu, Editura Egumenița, Galați, 2012, p. 123.

[13] Cf. Pr. Prof. Dumitru STĂNILOAE, *Spiritualitate și comuniune în Liturghia Ortodoxă*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2004, pp. 15-16.

[14] Pr. Prof. Petre VINTILESCU, *Istoria Liturghiei în primele trei veacuri*, Editura Nemira, București, 2001, p. 14.

săvârșirea Sfintei Liturghii apare ca o consecință firească a locului pe care Euharistia îl ocupă în viața Bisericii. *Patericul* surprinde această realitate într-o formă concretă și existențială. El prezintă monahi care își încheie viața după împărtășirea cu Sfintele Taine sau a căror înmormântare este integrată în ritmul liturgic al comunității. În acest fel, Sfânta Liturghie se conturează drept principalul reper pentru înțelegerea tradiției funerare monahale, deoarece oferă cadrul eclesial în care moartea este percepută ca trecere către comuniunea deplină cu Hristos. Întreaga existență eclesială gravitează în jurul Liturghiei. Prin urmare, rânduiala înmormântării monahilor se naște și se dezvoltă în interiorul „universului" euharistic al Bisericii.

2. Mormântul, simbol și loc de conștientizare a morții încă din timpul vieții

Este deosebit de interesant faptul că, în viața cotidiană a monahului, mormântul dobândește un simbolism aparte. El depășește semnificația unui simplu reper al cultului funerar și se transformă într-un mijloc concret de cultivare a conștiinței morții[15]. În tradiția monahală, aducerea aminte de moarte ocupă un loc central. Ea este considerată o cale de dobândire a trezviei, a smereniei, a virtuții, a pocăinței, a desprinderii de cele trecătoare. „Moartea e viața după duhul lumii, iar viața este a muri lumii și a urma poruncilor Evangheliei"[16].

În spiritualitatea ascetică, apropierea de mormânt cultivă conștiința caracterului trecător al existenței; ea menține vie aducerea aminte de moarte, una dintre temele fundamentale ale nevoinței monahale. Mormântul dobândește o funcție pedagogică și duhovnicească, deoarece pregătește sufletul pentru realitățile veșnice. Despre unul dintre cei mai mari monahi ai creștinătății, Sfântul Antonie cel Mare (sec. III), „figură emblematică a monahismului egiptean"[17], se amintește că, la scurt timp după convertire, „s-a retras într-un mormânt părăsit", unde a „rămas timp de treizeci și cinci de ani, în post, rugăciune, abstinență, singurătate"[18].

S-ar putea spune, în necunoștință de cauză, că practica retragerii într-un mormânt, atât de prezentă în tradiția monahală, este comparabilă cu diverse forme de austeritate întâlnite și în afara creștinismului. Istoria religiilor și filosofia antică cunosc numeroase forme de austeritate voluntară și de distanțare față de convențiile sociale[19]. Totuși, în cazul Sfântului Antonie și al celorlalți monahi, retragerea în mormânt este însoțită de un program ascetic bine definit. Izolarea se împletește cu postul, cu rugăciunea, cu înfrânarea. Or, tocmai aceste coordonate oferă sens experienței monahale și o disting de alte manifestări ale radicalismului individual.

Pentru Sfântul Antonie și numeroși alți monahi îmbunătățiți, mormântul nu mai este doar locul unde ajunge monahul răposat. El devine locul din care începe formarea duhovnicească a celui care se pregătește pentru moarte[20]. În literatura hagiografică, se amintește adesea despre „harisma gândului neîncetat la moarte"[21]. Despre un oarecare monah Hrisostom se relatează că, „pentru a avea mereu viu gândul morții, și-a pregătit singur mormântul. Trecea foarte des pe la mormânt tânărul lui nepot, monahul Gavriil. Intra, smulgea ierburile uscate și, după ce-și făcea rugăciunea și metaniile, se așeza în el ca și cum ar fi fost mort"[22].

Așadar, în tradiția monahală, mormântul devine cadrul în care se experiază, într-o manieră duhovnicească concretă, lepădarea de lume și asumarea vieții orientate către Hristos. Întrebat de ce locuiește într-o chilie care seamănă cu un mormânt, un stareț athonit din sec. al XIX-lea răspunde:

---

[15] În multe locuri din Pateric, mormântul este folosit pentru cultivarea virtuților și pentru descoperirea vieții duhovnicești. A se vedea *Patericul*, ediția a IV-a, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2004, p. 109, p. 144, p. 152, p. 176, p. 274, pp. 283-284, p. 288.

[16] Sfântul Ierarh TEOFAN ZĂVORÂTUL, *Patericul Lavrei Sfântului Sava*, traducere de Cristea Florentina, Editura Egumenița, Galați, 2010, p. 130.

[17] *Patericul sau Apoftegmele Părinților din pustiu*, traducere de Cristian Bădiliță, Editura Adevărul Holding, București, 2011, p. 42.

[18] *Patericul sau Apoftegmele Părinților din pustiu*, p. 42.

[19] Un bun exemplu este cel al curentului cinic din filosofia antică, care, „fără să aibă un învățământ bine organizat", a favorizat dezvoltarea a favorizat dezvoltarea unui ideal de viață caracterizat prin simplitate extremă, autosuficiență și dispreț față de convențiile sociale. Gheorghe VLĂDUȚESCU, *O enciclopedie a filosofiei grecești*, vol. I (A-C), Editura Paideia, București, 1994, pp. 305-306.

[20] Cf. Sfântul Ierarh TEOFAN ZĂVORÂTUL, *Patericul Lavrei Sfântului Sava*, p. 59, p. 69.

[21] De pildă, despre monahul Haralamb, din Muntele Athos, se amintește că „a fost îndelung încercat de nevoințele pustiei. După rânduiala pavecerniței, se așeza într-un pat asemenea unui mormânt și își punea sub cap o piatră în loc de pernă. Și atunci începea să se gândească și să-și închipuie cum arată moartea". Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 114.

[22] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 239.

„oricum ne așteaptă o temniță, sau aici pentru o vreme, sau dincolo în veșnicie. Dacă nu trăim în strâmtoare și în întuneric aici, atunci vom trăi dincolo”[23]. Despre Cuviosul Pimen, duhovnicul Sfântului Calinic de la Cernica (sec. XIX), aflăm că „și-a săpat singur mormântul, apoi, în toate nopțile, mergea de-și făcea canonul lângă mormânt”[24]. Despre monahul Ioachim, ucenicul Sfântului Nectarie de la Eghina (sec. XIX-XX), se amintește că mergea „adesea și se ruga la mormântul sfântului”[25]. Prezența permanentă a mormântului înaintea ochilor transformă aducerea aminte de moarte dintr-o simplă reflecție intelectuală într-o experiență ascetică cotidiană.

3. Rânduiala înmormântării monahilor. Mărturii istorice și aspecte liturgice

3.1. Pregătirea trupului și practicile funerare asociate înmormântării monahilor

Un prim aspect pe care îl reținem este acela că, în ansamblul ei, înmormântarea monahilor cuprinde două etape complementare. Prima este reprezentată de pregătirea trupului și de practicile funerare care însoțesc momentul morții și așezarea răposatului spre înmormântare. Cea de-a doua privește rânduiala liturgică propriu-zisă, alcătuită din cântările, gesturile liturgice și rugăciunile prin care Biserica îl încredințează pe cel adormit milei lui Dumnezeu.

Potrivit *Patericului*, există o pregătire specifică anterioară slujbei sau rânduielii liturgice propriu-zise a înmormântării monahilor. Înainte de a analiza particularitățile întâlnite în mediul monahal, este util să observăm că aceste preocupări își găsesc rădăcinile în tradiția creștină a primelor secole. În perioada persecuțiilor, trupurile martirilor „erau luate în grabă de creștini și îngropate provizoriu în locuri de taină, cunoscute numai de ei. Noaptea mergeau la mormintele lor, le tămâiau, se rugau și aprindeau lumânări”[26]. Este o relatare care evidențiază grija acordată trupurilor celor adormiți și existența unor acte de cinstire desfășurate înainte și după înmormântare.

După încetarea persecuțiilor, cultul morților a cunoscut o dezvoltare mai amplă. Patericul relatează următoarele: „când focul persecuțiilor străine s-a stins (...) creștinii scoteau din păduri și din morminte moaștele ascunse ale sfinților mucenici și le așezau cu cinste în cripte, peste care zideau biserici”[27]. Un exemplu reprezentativ îl constituie cripta de la Niculițel, unde au fost depuse moaștele Sfinților Mucenici Zotic, Atal, Camasie și Filip[28]. Așadar, încă din primele veacuri creștine trupul celui adormit era înconjurat de respect și de gesturi rituale specifice, realitate care va influența ulterior și practicile funerare dezvoltate în mediul monahal. Monahismul va moșteni această atitudine și o va exprima în forme proprii.

Referitor la pregătirea răposatului pentru înmormântare, în *Pateric*, informații interesante sunt oferite în relatarea privitoare la un oarecare Dimitrie, despre care se spune că „a leșinat, părând să fi murit”[29]. Considerând că acesta și-a dat obștescul sfârșit, rudele și vecinii au început pregătirile necesare înmormântării: „coliva, giulgiurile, tămâia, lumânările și tot ce este socotit de trebuință pentru înmormântare”[30]. Mărturia este importantă deoarece surprinde existența unui ansamblu de practici funerare bine cunoscute comunității și aplicate imediat după constatarea morții.

Un aspect valoros evidențiat de text este atenția acordată trupului celui presupus răposat. „Pe când îl schimbau, au observat că, în timp ce extremitățile împreună cu trupul erau necrozate și reci, pieptul și inima îi erau calde încă, iar pulsul nu încetase să bată, chiar daca era foarte rar și slab. Astfel au hotărât să nu-l îngroape până ce nu va fi necrozat întreg corpul”[31]. Așadar, pe lângă informațiile despre obiectele utilizate în cadrul pregătirilor funerare, întâlnim și precizări despre prudența pe care comunitatea o adopta referitor la constatarea decesului și momentul îngropării.

În mediul monahal, pregătirile asociate înmormântării puteau începe încă înainte de momentul trecerii la Domnul, atunci când starea celui bolnav lăsa să se întrevadă apropierea sfârșitului. O astfel

[23] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 144.
[24] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, ediția a V-a, Editura Mănăstirii Sihăstria, 2005, p. 345.
[25] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 345.
[26] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 19.
[27] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 20.
[28] Cf. Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 21.
[29] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 159.
[30] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 159.
[31] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 159.

de situație este consemnată în relatarea referitoare la „Bătrânul Gherontie". Văzând că puterile acestuia slăbeau tot mai mult, cei care îl îngrijeau „s-au dus în bucătărie, au luat dospeala și au pus-o în apă ca s-o frământe în ziua următoare și să facă pâinea de care vor avea nevoie, ca să o împartă la înmormântare"[32]. Înmormântarea nu este percepută ca eveniment izolat, pregătit exclusiv după moartea monahului. Realitatea ei este asumată treptat de întreaga comunitate.

În ceea ce privește momentul săvârșirii înmormântării, mărturiile patericale indică tendința de a îngropa trupul monahului la scurt timp după moarte, adesea chiar în ziua adormirii sale. Un exemplu sugestiv este oferit de cazul bătrânului monah David Athonitul, despre care se spune că a trecut la Domnul „în ziua de Paști, după Sfânta Liturghie", iar „slujba înmormântării s-a făcut după a doua Înviere (Vecernia Paștilor)"[33]. Înmormântarea a avut loc în aceeași zi, deși momentul coincidea cu cea mai importantă sărbătoare a anului bisericesc.

La înmormântarea monahilor participă întreaga obște monahală. Este o practică în privința căreia cunoaștem și excepții. În cazul duhovnicilor cunoscuți, la înmormântare au fost prezenți mii[34] sau zeci de mii[35] de credincioși. Prezența numeroasă a credincioșilor reflectă autoritatea spirituală de care acești părinți se bucurau încă din timpul vieții.

În situația altor călugări, precum, de exemplu, Părintele Porfirie Kapsokalivitul (sec. XX), înmormântarea a fost simplă, deoarece duhovnicul însuși „nu a vrut să afle nimeni, dovadă a bogăției inimii sale, care a fost smerenia nesfârșită"[36]. Este o perspectivă pe care o întâlnim și în cazul înmormântării lui Veniamin Costache, care, prin testament, „l-a însărcinat pe fiul Meletie ca, pentru dragostea Domnului, înmormântarea să i se facă după povățuirea ce i-a dat, numai cu părinții din mănăstire, din afară de sfânta biserică, fără arhierei, simplu și fără zădarnice pompe și cheltuieli"[37]. Sunt mărturii care pun în evidențiază o caracteristică importantă a tradiției funerare monahale. Deși comunitatea simte nevoia de a cinsti memoria marilor părinți duhovnicești, monahul rămâne fidel idealului smereniei până în ultimele clipe ale existenței sale pământești.

Referitor la locul înmormântării, regula era ca monahii să fie așezați în cimitirul comunității din care făceau parte. În cazul pustnicilor și al viețuitorilor retrași departe de așezările monahale, locul îngropării putea fi stabilit în apropierea chiliei sau a spațiului în care aceștia își petrecuseră viața de nevoință[38]. Dincolo de diversitatea situațiilor concrete, se observă preocuparea pentru integrarea locului de odihnă al răposatului în cadrul vieții duhovnicești a comunității.

În numeroase mănăstiri, această preocupare a fost concretizată prin norme și rânduieli transmise de stareți. Astfel, în Schitul Sfânta Ana din Muntele Athos, Patriarhul Ecumenic Chiril al V-lea, autorul tipicului schitului, a stabilit „să nu fie înmormântat nimeni la colibe, ci la cimitirul comun, lângă biserica schitului"[39]. Norma evidențiază importanța comuniunii monahale, care se prelungește și după moarte prin așezarea tuturor fraților în același spațiu funerar.

În același orizont se înscrie și mărturia referitoare la Mitropolitul Nifon al Țării Românești († 1508). Înainte de moarte, acesta „a lăsat, la cererea ucenicilor săi, o rugăciune pentru dezlegarea celor adormiți, pentru a fi citită la mormântul fiecărui frate când va muri, ca să ia dezlegare de păcate"[40].

Sunt monahi care își stabilesc locul de înmormântare încă din timpul vieții. Cuviosul Gheorghe a lăsat testament „pentru a fi îngropat lângă Biserica Izvorul Tămăduirii, în mormântul fratelui său Anastasie, care murise cu doi ani înainte"[41]. Unii monahi au fost înmormântați lângă rude de ale lor, așa cum a fost și cazul schimonahiei Safta Brâncoveanu, care, în august 1857, „a fost înmormântată alături de mormântul mamei sale, schimonahia Elisabeta Balș"[42].

---

[32] Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 184.
[33] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 57.
[34] Cf. Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, p. 30 și p. 36.
[35] Cf. Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 576.
[36] Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, p. 91.
[37] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 380.
[38] În acest sens, avem mărturia Sfântul Cuvios Ioan Iacob, care a fost „înmormântat în peștera în care s-a nevoit". Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 610.
[39] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 320.
[40] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 147.
[41] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 355.
[42] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 397.

Întemeietorii de obști monahale sunt înmormântați în criptele mănăstirilor pe care le-au întemeiat. Avem ca exemplu pe Sfântul Ioan Casian (sec. IV-V)[43]. Despre Cuviosul Agapie Sihastrul (sec. XV), de la care și-a luat numele Mănăstirea Agapia, se relatează că „a fost îngropat lângă biserica”[44] sihăstriei pe care a întemeiat-o. De asemenea, întemeietorii Mănăstirii Sihăstria, monahii Iosif, Partenie și Pavel, „au fost înmormântați lângă altarul bisericii întemeiate de ei”[45]. În anul 1828, Cuviosul Iosif Pustnicul „a fost înmormântat în biserica mare ctitorită de el”[46]. Istoria se repetă și în cazul Sfântului Ierarh Calinic de la Cernica.

Indiferent de situații și de cutumele locale, un lucru e cert: monahii sunt îngropați, inclusiv cei care au ales calea pustniciei. Din *Pateric* aflăm că un pustnic a fost găsit fără suflate, „întins pe pământ, fără nicio haină pe el. Nu se știe de cât timp murise, dar trupul împrăștia o bună mireasmă”[47]. Cei care l-au găsit, „i-au cântat slujba înmormântării și l-au îngropat”[48].

În multe cazuri, monahii înșiși sunt cei care își pregătesc propriul mormântul. Sfântul Grigorie Dialogul ne relatează despre monahi virtuoși care au avut darul înainte vederii și au cunoscut momentul morții[49]. Astfel de călugări își pregăteau singuri cele necesare înmormântării și, mai cu seamă, mormântul.

Despre Sfântul Nicodim de la Tismana, trecut din această viață pământească în decembrie 1406, se amintește că „a fost așezat în mormântul pregătit de el în biserică”[50]. La fel și Cuviosul Ioanichie Schimonahul († 1638), „cunoscându-și dinainte sfârșitul, și-a săpat singur mormântul (...) apoi, culcându-se în mormânt, și-a dat sufletul în mâinile Domnului”[51]. Mai aproape de vremurile contemporane, avem exemplul Sfântului Paisie Aghioritul († 1994), care, „încă cu mulți ani înainte de adormirea sa, și-a săpat mormântul lângă chilie, pentru ca, văzându-l, să-și aducă aminte că este străin și pribeag în această lume”[52]. Despre Părintele Filothei, Amfilohie Radovici, Mitropolitul Muntenegrului, amintește că „își pregătise mormântul chiar în camera sa”[53]. Întrebat de ce a recurs la această decizie, monahul a răspuns: „mi-am făcut singur mormântul, ca să fiu pus din pat direct în mormânt. Dacă aș ști ora morții mele, nu m-aș mai așeza în pat, ci în mormânt, ca să nu le mai fac greutăți celor care vor rămâne în urma mea”[54]. Despre Cuviosul Pitirim de la Mănăstirea Sarov se spune că și-a cunoscut cu mult înainte momentul trecerii din această viață. Înainte de a muri, s-a adresat celor care îl cunoșteau, cerându-le iertare și spunându-le că „hainele pentru înmormântare sunt pregătite de mult și sunt așezate sub laviță în lada din cămara rece”[55]. Același monah amintește: „sicriul mi s-a făcut încă pe când eram în viață, și anume pe 15 mai 1784. Vă rog să mă înmormântați după rânduiala bisericească, iar la sfârșit să-mi citiți rugăciunile ce vor fi așezate de Bunul Dumnezeu în mintea starețului”[56].

Toate aceste mărturii culese din literatura patericală evidențiază faptul că pregătirea trupului și practicile funerare asociate înmormântării fac parte dintr-un proces mai amplu de integrare a morții în viața liturgică a comunității monahale. Alegerea locului de îngropare, pregătirea mormântului, rânduirea din vreme a celor necesare înmormântării, grija acordată trupului celui adormit reprezintă etape care preced și pregătesc momentul liturgic propriu-zis al înmormântării.

O practică semnalată sporadic în *Pateric* este aceea a deshumării unor monahi înmormântați anterior, în vederea folosirii aceluiași loc de îngropare pentru alți membri ai comunității. Este relevant

[43] Cf. *Patericul sau Apoftegmele Părinților din pustiu*, p. 196.
[44] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 103.
[45] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 213.
[46] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 341.
[47] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 395.
[48] ANTONIE IEROMONAHUL, *File de Pateric...*, p. 395.
[49] *Patericul Sfântului Grigorie Dialogul*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2007, pp. 161-162.
[50] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 92.
[51] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 196.
[52] Arhimandrit Teofilact MARINAKIS, *Patericul Maicii Domnului*, traducere de Ieroschimonah Ștefan Nuțescu, Editura Evanghelismos, București, 2008, p. 315.
[53] Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, p. 115.
[54] Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, p. 115.
[55] *Patericul Sarovului*, traducere de Svetlana Ceapă, Editura Egumenița, Galați, 2020, p. 94.
[56] *Patericul Sarovului*, p. 95.

cazul arhimandritului Filumen din Cipru, care, în 1979, „a fost îngropat în cimitirul comunității Sfântului Mormânt din Sion”[57].

În practică, perioada dintre momentele îngropării și al dezgropării nu este unitară. În cazul de mai sus, mormântul a fost deschis după patru ani. În altă situație, despre un alt Părinte Filumen, care a cunoscut moarte martirică, se amintește că „trei ani mai târziu (după înmormântare n.n.), i-au deschis mormântul ca să vadă starea în care se găseau rămășițele sale pământești”[58]. Concluzia este aceea că *Patericul* atestă practica dezgropării, însă nu sugerează existența unui termen unic și obligatoriu pentru toate comunitățile monahale.

O altă constantă care se desprinde din paginile *Patericului* e grija pentru îngroparea trupului celui răposat. Indiferent de locul în care și-au petrecut viața de nevoință[59], monahii sunt încredințați pământului prin actul îngropării[60]. Semnificativ este episodul în care Avva Macarie, „umblând prin pustie și găsind o căpățână de mort aruncată la pământ (...), a luat-o și a îngropat-o”[61]. În spațiul monahal, îngroparea celor adormiți era și este percepută ca datorie firească și necesară.

Pentru a surprinde și mai bine etapa pregătirii călugărului răposat pentru înmormântare, în finalul acestui capitol redau mărturiile pe care *Patericul* le prezintă în legătură cu sfârșitul Sfântului Paisie de la Neamț[62]. La începutul lunii noiembrie 1794, în contextul apropierii sfârșitului Sfântului Paisie, „îndată au chemat duhovnici și a început părintele Ștefan a citi canon de ieșirea sufletului”[63].

Momentul decesului Sfântului Paisie a fost vestit prin tragerea clopotelor: „șezând puțin la fereastră, numai ce am auzit duhovnicii plângând înăuntru și clopotele sus trăgând, fiindcă ieșise oarecine pe din dos și mersese la clopote”[64]. A urmat momentul de rămas-bun din partea obștii, căci „plângere s-a pornit întru acel ceas și jale și tânguire între părinți, cât așa era a se părea că lumea se prăpădește”[65]. Apoi, trupul adormit al Sfântului Paisie a fost scos din chilie și pregătit pentru înmormântare, dar nu oricum, ci păstrând ritualul funerar: „învelind cinstitul trup și lăsând mâna cea dreaptă dezvelită pe piept și îmbrăcându-se duhovnicii, preoții și diaconii, au ieșit cu obișnuită cântare care se cântă la cei răposați”[66].

Trupul fără suflare a fost pus pe năsălie, iar năsălia a fost așezată în mijlocul bisericii. Așezarea pe năsălie a celui răposat este o practică frecventă în tradiția monahală[67]. Cu multă evlavie, cei prezenți s-au apropiat de năsălie. Preoții „au început a citi Evanghelia neîncetat până la vremea Utreniei. Iară la Utrenie, așijderea să citească evanghelie până la ceasuri și făcând otpustul Sfintei Liturghii, iarăși s-a început a se citi din Evanghelie, până la Vecernie. Și așa s-au ținut 4 zile sfintele moaște în biserică, fiindcă aștepta și răspuns de la Mitropolitul”[68].

---

[57] Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, pp. 294-295.

[58] Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, p. 299. Despre modul în care se prezentau rămășițele, s-au păstrat următoarele detalii: „am deschis mormântul și am scos trupul afară, așezându-l pe placa de marmură a unui mormânt alăturat. Hainele erau pe jumătate putrezite, iar monahii le-au luat ca binecuvântare, ca să le împartă oamenilor. Mâinile puteau fi îndoite. Piciorul drept, de la oul piciorului în jos, nu mai era, pentru ca ucigașul îl tăiase cu securea. Lipseau și degetele de la piciorul stâng. Restul trupului era întreg, deși stătuse în mormânt timp de trei ani. În schimb, de la tăietura securii, craniul era despicat și îi lipsea nasul. Avea încă barbă și păr. Cineva l-a curățat cu un burete îmbibat în vin. Desigur, trupul nu emana nici un miros neplăcut. Nu fusese mâncat de viermi și nu avea absolut nici o scobitură. Apăsam pe piept și pe burtă, care își reveneau la eliberarea presiunii. Trupul a fost așezat într-un sicriu și îngropat în alt mormânt. A rămas acolo până în anul 1985, când a avut loc a doua dezgropare. Deja lichidele se absorbiseră, așa că l-au așezat în biserică”. Klitos IOANNIDIS, *Patericul secolului XX*, p. 305.

[59] Inclusiv stâlpnicii erau coborâți de la locul de nevoință și îngropați. A se vedea Dimitrios G. TSAMIS, *Patericul sinait*, ediția a II-a, traducere de Pr. Prof. Dr. Ioan Ică, Editura Deisis, Sibiu, 2010, p. 32. A se vedea și Ioan MOSHU, *Limonariul sau livada duhovniciei*, pp. 105-106, în care se povestește despre un anahoret care a adormit în Domnul.

[60] De exemplu, în Muntele Athos, lângă Biserica Protaton, cunoscută pentru vechimea ei, a fost amenajat un Baldachin, în formă de mormânt gol, care împrejmuiește osemintele cuvioșilor mărturisitori care au suferit moarte martirică în secolul al XIII-lea. Monahul ANDREI AGHIORITUL, *Patericul Sfântului Munte*, p. 58.

[61] *Patericul*, ediția a IV-a, p. 149.

[62] Aceste mărturii au fost transmise prin *Manuscrisul românesc nr. 1860*. Textul a fost publicat și în revista *Biserica Ortodoxă Română*, 3-4, 1987, pp. 113-116. Cf. Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 311.

[63] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 311.

[64] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 312.

[65] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 312.

[66] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 312.

[67] Vezi cele relatate și în *Tebaida Nordului. Sfinții călugări ai Nordului Rusiei*, în cazul înmormântării Sfântului Alexandru († 1533), p. 177.

[68] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 312.

A doua zi după deces, a fost săpată groapa. În a treia zi, a fost făcută racla, pe care „au îmbrăcat-o și au împodobit-o". Trupul Sfântului a fost așezat în raclă de către slujitori, în timp ce citirea din Sfânta Evanghelie nu a încetat. Sâmbătă, „după Sfânta Liturghie, s-au îmbrăcat 30 de preoți și 13 diaconi și lumânări aprinse ținând în mâini au ridicat năsălia cu sfintele moaște și au ieșit afară, fiindcă în biserică nu era cu putință a încăpea mulțimea părinților, și s-a început prohodul după obicei, cu lumini aprinse la tot soborul părinților și la adunarea mirenilor"[69].
În alte cazuri, citirea din Sfânta Evanghelie este înlocuită cu citirea din Psaltire, așa cum aflăm din viața Cuviosului Dometie de la Neamț[70].

3.2.Slujba înmormântării monahilor și particularitățile sale liturgice

Din manuscrisul care prezintă îngroparea Sfântului Paisie de la Neamț, cunoaștem faptul că rânduiala liturgică a înmormântării a început cu prohodirea celui adormit. Nu sunt oferite detalii cu privire la conținutul acestei prohodiri (tropare, rugăciuni, rânduială, gesturi liturgice etc.).

A urmat citirea pericopei evanghelice, după care a fost lecturat *Cuvântul de îngropare a Preacuviosului părinte Paisie*[71]. După cuvânt, a fost săvârșit prohodul și a urmat rânduiala „iertăciunii și a blagosloveniei cea mai de pre urmă"[72], de asemenea fără detalii.

La final, „preoții au ridicat năsălia, în sunet de clopote, și au intrat în biserică la mormânt. Numai preoții au intrat în pomelnic și au închis ușa pentru îmbulzeala părinților și a străinilor"[73]. Moaștele au fost așezate în mormânt, după care mormântul a fost pardosit cu cărămizi. În continuare, manuscrisul amintește de mai multe pomeniri care au fost făcute, după rânduiala de obște, la mormântul Sfântului Paisie.

În lumina mărturiilor privitoare la îngroparea Sfântului Paisie de la Neamț, constatăm că, la momentul respectiv, tradiția monahală cunoștea deja o rânduială a înmormântării, care se caracteriza printr-o înțelegere profund eclesială și liturgică a morții și în care rugăciunea, pericopa evanghelică, pomenirea și înmormântarea propriu-zisă formau o singură lucrare liturgică orientată către odihna celui adormit și către mărturisirea nădejdii în învierea morților.

În mod deosebit, în legătură cu rugăciunile care alcătuiesc *Slujba înmormântării monahilor*, sunt relevante și următoarele două mărturii oferite de *Pateric*. Prima se referă la „apoftegma 4, care reprezintă un fragment dintr-o omilie a Sfântului Teofil al Alexandriei (sec. IV-V) și care a intrat în rânduiala ortodoxă a înmormântării"[74]. Analizând textul acestei apoftegme, observăm că el cuprinde formulări asemănătoare cu stihirile care se citesc în cadrul *Slujbei înmormântării mirenilor*, la momentul „sărutării icoanei aflate pe pieptul mortului"[75].

Tot în *Pateric*, ni se amintește și de Sfântul Ioan Damaschinul și de faptul că acesta, la rugămintea unui monah, „a scris renumitul tropar de înmormântare: «*Toate cele omenești care nu rămân după moarte sunt deșertăciune. Nu rămâne bogăția, nu ne însoțește slava, căci venind moartea, toate acestea pier. Pentru aceasta, lui Hristos Cel fără de moarte să-I strigăm: Pe cel mutat dintre noi odihnește-l unde este locașul tuturor celor ce se veselesc*»"[76]. Este vorba despre una dintre stihirile atribuite Sfântului Ioan Damaschinul (sec. VIII), care se cântă, pe glasul al 3-lea, după canonul Înmormântării[77].

În acest fel, *Patericul* devine izvor pentru procesul prin care anumite texte și teme monahale au fost absorbite de cultul oficial al Bisericii. Atât fragmentul atribuit Sfântului Teofil al Alexandriei,

---

[69] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 312. A se vedea și *Patericul de la Optina*, traducere de Cristea Florentina, Editura Egumenița, Galați, 2012, p. 42.
[70] Se relatează că, „la miezul nopții, când au venit călugării la Utrenie, toată biserica era plină de bună mireasmă, care venea din sicriul părintelui Dometie. Atunci călugării, aducându-și Psaltirile, s-au rugat toată noaptea pentru odihna sufletului său. Și s-au adunat atât de mulți, încât nu mai încăpeau în pridvor și în naos. De aceea, unii citeau la Psaltire în jurul bisericii". Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 491.
[71] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 312.
[72] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 313.
[73] Arhimandrit Ioanichie BĂLAN, *Patericul românesc*, p. 313.
[74] *Patericul sau Apoftegmele Părinților din pustiu*, pp. 153-154.
[75] *Molitfelnic*, pp. 274-277.
[76] Arhimandrit Teofilact MARINAKIS, *Patericul Maicii Domnului*, p. 421.
[77] *Molitfelnic*, p. 266.

cât și stihira alcătuită de Sfântul Ioan Damaschinul ilustrează modul în care reflecția duhovnicească asupra morții, formulată inițial în contexte monahale și ascetice, a fost receptată și integrată treptat în patrimoniul liturgic al Bisericii.

4. Cultul Sfintelor Moaște și rolul acestuia în cadrul tradiției funerare monahale

Cultul Sfintelor Moaște constituie expresia cea mai înaltă a cinstirii acordate trupului după moarte. Numeroși monahi cu viață sfântă au fost înmormântați potrivit rânduielii obișnuite a Bisericii, însă deshumarea ulterioară a relevat semne ale lucrării harului dumnezeiesc asupra trupurilor lor. Din acest motiv, unele dintre aceste rămășițe pământești au fost scoase din mormânt și așezate spre închinare, devenind izvoare de binecuvântare pentru credincioși. Tradiția cinstirii moaștelor confirmă faptul că în spiritualitatea ortodoxă mormântul nu constituie punctul final al raportării la trupul celui adormit, ci poate deveni locul din care începe cinstirea publică a unui sfânt.

În cazul unor monahi îmbunătățiți, minunea păstrării moaștelor întregi a devenit evidentă imediat după moarte sau, în unele cazuri, în urma unor vedenii[78] sau minuni[79]. De pildă, despre Sfântul Teofan Izvorâtorul de mir (sec. XVI), se amintește că „i-a cerut ucenicului său să nu-i îngroape trupul, ci să-l arunce în pădure. Așa s-a făcut. 40 de zile, fiarele sălbatice și păsările nu i-au atacat sfântul trup. Mormântul său (înțeles aici ca locul în care a fost „aruncat") a răspândit un miros dulce de mir, care e simțit de oamenii evlavioși"[80]. Și în cazul Sfântului Damian Athonitul, se precizează faptul că, „după moartea sa, atât de multă și negrăită bună mireasmă a izvorât din mormântul său, timp de 40 de zile, încât părinții au simțit-o de jos, de la Mănăstirea Esfigmenu, pe o distanță de o milă și mai bine"[81].

Și totuși, literatura patericală păstrează și mărturii care arată că nu orice mormânt al unui om sfânt ajunge să devină loc de pelerinaj sau spațiu al cinstirii publice. Uneori, providența dumnezeiască îngăduie ca sfințenia unor nevoitori să rămână ascunsă, iar locul odihnei lor să fie păstrat în discreția și liniștea în care aceștia au viețuit. Această realitate are o valoare pedagogică aparte. Ea amintește că scopul vieții duhovnicești nu este dobândirea cinstirii din partea oamenilor, ci unirea cu Dumnezeu[82]. Este pilduitoare și istoria unui oarecare monah, Ioan, originar din „cetatea vechii Rome", care avea o evlavie deosebită pentru Maica Domnului. „Când a murit acest fericit, l-au îngropat într-un loc deosebit, deoarece trupul său răspândea bună mireasmă. Pe zi ce trece, această mireasmă devenea tot mai puternică. După nouă zile, când monahii au mers să îi facă după rânduială Trisaghionul, după ce au făcut rugăciunea, s-a întâmplat o minune: din mormântul acelui monah răsărise un crin, pe ale cărui petale era scris cu litere de aur «Bucură-te, Ceea ce ești plină de Har, Marie»"[83]. Pentru că floarea răspândea o mireasmă deosebită, egumenul și monahii prezenți „au căutat să vadă de unde iese rădăcina crinului". Prin urmare, „au săpat mormântul și au văzut cu toții că rădăcina ieșea din gura monahului. Apoi egumenul a poruncit să deschidă și pieptul monahului și au văzut că rădăcina ieșea din inima sa, în care era pictată icoana Maicii Domnului. Atunci monahii au luat crinul și sfintele moaște pe care le-au păstrat cu mare cinste în mănăstire"[84].

Prin urmare, cultul Sfintelor Moaște nu se află în afara tradiției funerare monahale. El reprezintă una dintre formele de împlinire a acesteia. Deshumarea, cercetarea mormintelor, păstrarea moaștelor și așezarea lor spre închinare arată că relația Bisericii cu cei adormiți nu se încheie în momentul îngropării. Dimpotrivă, comuniunea liturgică se prelungește prin pomenire, prin rugăciune și, în cazul sfinților, prin cinstirea rămășițelor lor pământești.

---

[78] Cf. *Tebaida Nordului. Sfinții călugări ai Nordului Rusiei*, p. 56.
[79] Cf. *Tebaida Nordului. Sfinții călugări ai Nordului Rusiei*, p. 100.
[80] Arhimandritul IOANNIKIOS, *Patericul Atonit*, traducere de Anca Dobrin, Maria Ciobanu, Editura Bunavestire, Bacău, 2000, p. 198.
[81] Arhimandritul IOANNIKIOS, *Patericul Atonit*, pp. 479-480.
[82] Monahul Andrei Aghioritul, *Patericul Sfântului Munte*, p. 263.
[83] Arhimandrit Teofilact MARINAKIS, *Patericul Maicii Domnului*, traducere de Ieroschimonah Ștefan Nuțescu, Editura Evanghelismos, București, 2008, p. 28.
[84] Arhimandrit Teofilact MARINAKIS, *Patericul Maicii Domnului*, p. 29.

Concluzii

„Moartea reprezintă un fenomen necesar”[85] din punct de vedere anatomic. Deși privește sfârșitul vieții biologice, implicațiile ei depășesc cu mult ordinea naturală a lucrurilor, atingând însăși relația omului cu Dumnezeu. Din acest motiv, moartea stârnește reacții diferite. Pentru cei atașați exclusiv de realitățile lumii acesteia ea apare ca motiv de tulburare, în timp ce pentru oamenii duhovnicești devine prilej de cercetare a conștiinței și de orientare a vieții către cele veșnice.

Din perspectivă metodologică, este important de reținut că *Patericul* nu oferă, de regulă, descrieri sistematice ale unei rânduieli funerare. Informațiile apar fragmentar, în contexte biografice sau edificatoare. Ele există, iar în studiul de față am încercat să reunesc aceste mărturii disparate și să evidențiez o serie de elemente recurente.

Cele expuse pe parcursul studiului pot fi sintetizate în următoarele concluzii generale:

1. Tradiția funerară monahală își găsește centrul și sensul în Euharistie, care reprezintă anticiparea comuniunii veșnice cu Hristos. De aceea, viața monahului culminează în participarea la Sfânta Euharistie, iar trecerea sa la Domnul este frecvent asociată cu împărtășirea de Sfintele Taine sau cu săvârșirea Sfintei Liturghii.
2. În tradiția monahală, înmormântarea se constituie ca un proces liturgic amplu. Rânduiala înmormântării începe înainte de moarte, prin rugăciunile pentru ieșirea sufletului, continuă prin pregătirea trupului, privegherea, citirea Evangheliei sau a Psaltirii, slujba înmormântării propriu-zise și se prelungește după îngropare prin pomeniri și rugăciuni la mormânt. Moartea monahului este însoțită permanent de rugăciunea Bisericii și integrată în ritmul liturgic al comunității.
3. Patericul evidențiază că mormântul este instrument de formare duhovnicească. Mulți monahi își pregătesc din vreme mormântul, îl cercetează frecvent sau îl folosesc ca mijloc de cultivare a aducerii aminte de moarte.
4. Cultul Sfintelor Moaște reprezintă dezvoltarea liturgică cea mai înaltă a tradiției funerare monahale. Tradiția monahală evidențiază continuitatea dintre rânduiala înmormântării, pomenirea celor adormiți și cultul sfinților. Toate sunt întemeiate pe credința în înviere și comuniunea sfinților.

BIBLIOGRAPHY:

1. ***, *Molitfelnic*, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2019.
2. Aghioritul, Monahul Andrei, *Patericul Sfântului Munte*, traducere de Pr. Gabriel Mândrilă, Laura Mândrilă, Editura Sofia, București, 2010.
3. Antonie Ieromonahul, *File de Pateric din împărăția monahilor Sfântului Munte Athos: cuvioși părinți athoniți ai veacului al XIX-lea*, traducere de Ierom. Teofan Munteanu, ediția a III-a, Editura Christiana/Sfânta Mănăstire Nera, București, 2008.
4. Bălan, Arhimandrit Ioanichie, *Patericul românesc*, ediția a V-a, Editura Mănăstirii Sihăstria, 2005.
5. Branițe, Pr. Prof. Univ. Dr. Ene, *Liturgica specială*, ediție revizuită și completată de Pr. Prof. Dr. Nicolae D. Necula și de Arhim. Asist. Dr. Chiril Lovin, Editura Basilica, București, 2016.
6. Ioannidis, Klitos, *Patericul secolului XX*, traducere de Daniela Filioreanu, Editura Egumenița, Galați, 2012.
7. Ioannikios, Arhimandritul, *Patericul Atonit*, traducere de Anca Dobrin, Maria Ciobanu, Editura Bunavestire, Bacău, 2000.
8. Marinakis, Arhimandrit Teofilact, *Patericul Maicii Domnului*, traducere de Ieroschimonah Ștefan Nuțescu, Editura Evanghelismos, București, 2008.
9. Moshu, Ioan, *Limonariul sau livada duhovniciei*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2014.

[85] † Calinic Botoșăneanul, Episcop-vicar al Arhiepiscopiei Iașilor, *Tanatologie și Nemurire*, Editura CanteS, Iași, 1999, p. 57.

10. Stăniloae, Pr. Prof. Dumitru, *Spiritualitate și comuniune în Liturghia Ortodoxă*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2004.
11. Talasie Libianul, *Capete despre dragoste, înfrânare și petrecerea cea după minte* (suta a patra, capătul 49), în colecția *Filocalia sfintelor nevoințe ale desăvârșirii*, vol. IV, traducere de Pr. Dumitru Stăniloae, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2010.
12. Sfântul Ierarh Teofan Zăvorâtul, *Patericul Lavrei Sfântului Sava*, traducere de Cristea Florentina, Editura Egumenița, Galați, 2010.
13. Tsamis, Dimitrios G., *Patericul sinait*, ediția a II-a, traducere de Pr. Prof. Dr. Ioan Ică, Editura Deisis, Sibiu, 2010.
14. Vintilescu, Pr. Prof. Petre, *Istoria Liturghiei în primele trei veacuri*, Editura Nemira, București, 2001.
15. Vlăduțescu, Gheorghe, *O enciclopedie a filosofiei grecești*, vol. I (A-C), Editura Paideia, București, 1994.
16. ***, *Patericul de la Optina*, traducere de Cristea Florentina, Editura Egumenița, Galați, 2012.
17. ***, *Patericul Sarovului*, traducere de Svetlana Ceapă, Editura Egumenița, Galați, 2020.
18. ***, *Patericul sau Apoftegmele Părinților din pustiu*, traducere de Cristian Bădiliță, Editura Adevărul Holding, București, 2011.
19. ***, *Patericul Sfântului Grigorie Dialogul*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2007.
20. ***, *Patericul*, ediția a IV-a, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2004.
21. ***, *Tebaida Nordului. Sfinții călugări ai Nordului Rusiei*, traducere de Pr. Serafim Rose, Pr. Gherman Podmoșensky, Editura Bunavestire, Galați, 2002.

FAITH CONQUERS DEATH. DEATH CROWNS FAITH. SOME CHRISTIAN CONSIDERATIONS ON THE THEME OF DEATH

Pamvo (Andrei Cătălin) Dima
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

***Abstract**: In the face of death, every human plan and desire pales. Fear and dread replace joy in an instant. Sorrow grips both the one lying on the deathbed and all those surrounding him. How beautiful and precious life appears, especially when observed and contemplated from the deathbed! Unfortunately, all the riches of the world can no longer buy it back, and man's earthly or biological end is truly irreversible. There exists, however, a way to face death: Faith. Where reason stops, faith begins to speak, that courage to hope against what is evident, to see beyond the last breath, to know that life does not end with biological death. Death, without faith, seems to be man's greatest enemy! Under the light of faith, however, death is transformed; it is no longer an abyss but a threshold; no longer a loss or a vanishing into nothingness, but a meeting that every believer awaits. In true faith, death becomes an occasion for encounter with Christ. Thus, the mystery of faith makes death the paradoxical beginning of eternal life. Faith in the Risen Christ gives hope and encourages us, for „Christ has risen from the dead, the first fruits of those who have fallen asleep" (1 Corinthians 15:20). „In Christ", Saint Paul assures us, „shall all be made alive" (1 Corinthians 15:22). Naturally, this concerns all those who believe in the Resurrection.*

The martyrs bear witness to the power that Faith holds in the face of death. They were people like us, who chose to believe even at the cost of their lives. They placed faith above earthly life and death, for they lived with the conviction that the price of their sacrifice was eternal life. In the light of this ardent zeal, death becomes victory. Death crowns faith. Moreover, death confirms faith. The believer does not fear death, for he is convinced that true life begins only beyond the threshold of death. For him, death is no longer a tragedy. It is a moment of truth, of hope. Instructive, in this regard, is the aspiration of the monk who freely chooses to die to the world or, in mystical terms, chooses to die before death, in order to gain the crown of eternal life after death. Thus, in the Christian spiritual horizon, faith and death are not enemies. Mysteriously, they are bound to one another. Faith does not banish biological death, nor does it abolish it. Biological death crowns faith, making it shine beyond time. The Saints of the Church stand as living witnesses of faith, even though they passed through death. Therefore, the question that should concern us in this earthly life is not when death will come, but how it will find us. Faith teaches us that death cannot defeat a man who has learned to believe and to love; that is, a believer who has grown and lived in communion with Christ, keeping the commandments of the Gospel.

***Keywords:** the virtue of faith; death, eternal life; dying before death; faith that moves mountains (Matthew 17:20)*

1. Credința ca idee, simțire, faptă, dar

S-a scris mult despre credință. Atât despre ceea ce este credința, cât și despre ceea ce nu este credința. Nu mai este ceva ieșit din comun sloganul: „*port credința în suflet, nu mai am nevoie de Biserică*" sau „*este de ajuns că sunt credincios în inima mea, nu mai am nevoie de altceva*". Sunt cuvinte pe care omul contemporan le înveșmântează în atâta convingere, încât ele devin principii de viață.

Să fie, oare, așa? Să fie credința doar o idee? Doar o simțire sau un sentiment interior omului? Întâlnim în cărțile Sfintei Scripturi o serie de evenimente în care se pune un accent deosebit pe credință. În *Evanghelia după Matei*, în capitolul al 9-lea, ni se relatează faptul că Mântuitorul s-a adresat unei femei suferinde care s-a atins de haina Lui[1]. Cuvintele rostite de Iisus Hristos sunt următoarele: „*îndrăznește, fiică, credința ta te-a mântuit*". În continuare, evanghelistul ne relatează că, în acel moment, „*s-a tămăduit femeia*" (*Matei* 9, 22). Dar s-a mai păstrat un detaliu important cu privire la această întâmplare, și anume că, înainte să se atingă de Mântuitorul, femeia bolnavă a avut credința că „*numai de se va atinge de haina Lui, se va face sănătoasă*" (*Matei* 9, 21).

[1] Întâmplarea cu femeia vindecată de Mântuitorul este relatată și în celelalte Evanghelii Sinoptice (*Marcu* 5, 34; *Luca* 8, 48).

Se poate remarca faptul că, în cazul acestei femei, credința s-a particularizat prin două dimensiuni importante: a. una *interioară*: ea credea, adică era convinsă că Hristos este Dumnezeu adevărat; b. una *exterioară*: ea a acționat în temeiul crezului pe care îl împărtășea; s-a apropiat de Mântuitorul și s-a atins de haina Lui. Pentru această femeie nu a fost de ajuns convingerea că Hristos este Dumnezeu adevărat. Ea nu s-a vindecat doar pentru că a crezut. Conștientă de situația ei suferindă, încurajată de adevărul în care credea, ea s-a apropiat de Mântuitorul și s-a atins de El. Abia atunci s-a tămăduit. În termeni sintetici, femeia a fost vindecată de credința ei care a determinat-o să acționeze spre însănătoșire.

Sfântul Ioan Gură de Aur, explicând minunea descrisă de evanghelistul Matei, ne arată că Mântuitorul s-a adresat femeii bolnave cu apelativul de „*fiică*". În această privință, Marele Ierarh al Bisericii evidențiază că tocmai „*credința de care a dat dovadă o făcuse pe femeie fiica lui Dumnezeu*"[2]. Totodată, același Sfânt observă că, „*femeia, deși era înlănțuită de boală, prin credință era înaripată*"[3].

Observăm că, prin gestul său de a se apropia și a se atinge de Mântuitorul, femeia suferindă nu a primit doar vindecarea, ci și înfierea. Așadar, credința i-a adus mai mult decât se așteptase.
Un alt mare exeget al Sfintelor Evanghelii, Sfântul Teofilact al Bulgariei, menționează următoarele, și anume că Mântuitorul, deși era conștient de faptul că era înconjurat de mulțimi, întreabă totuși cine s-a atins de el? Această întrebare are, de fapt, forma: „*Cine este cel care s-a atins de Mine cu credință, și nu așa, de obște, prin îmbulzire și strâmtorare*"[4]? Și continuă Sfântul Teofilact: „*căci, precum cineva are urechi de auzit, iar altul are urechi și nu aude, așa și unul se atinge cu credință, iar altul se apropie, dar inima lui departe este*"[5]. Iată, prin urmare, nu este de ajuns să ai credință, trebuie să te și apropii; în egală măsură, nu este de ajuns să te apropii, trebuie să ai și credință!

Evenimentul relatat de Evanghelistul Matei nu este singular în Noul Testament. În Evanghelia de la Marcu, în capitolul 10, este prezentat momentul în care Mântuitorul a vindecat un orb[6], pe nume Bartimeu, fiul lui Timeu. Propriu-zis, la trecerea Mântuitorului prin Ierihon, acest Bartimeu începe să strige: „*Fiule al lui David, miluiește-mă!*". Mântuitorul îl întrebă cum dorește să îl ajute, iar orbul i-a răspuns că vrea să vadă iarăși. Răspunsul Mântuitorului este simplu: „*Mergi, credința ta te-a mântuit*" (Marcu 10, 52). Este cât se poate de justificată întrebarea: oare, dacă Bartimeu nu ar fi strigat după ajutor, el s-ar mai fi vindecat? Sau, dacă Bartimeu nu avea credința că se adresează lui Hristos Dumnezeu, ar mai fi strigat după ajutor? Remarcăm, din nou, că sentimentul puternic al credinței determină acțiuni.

În Evanghelia de la Luca, Mântuitorul se adresează femeii care I-a sărutat picioarele și i le-a uns cu mir: „*Credința ta te-a mântuit. Mergi în pace*" (Luca 7, 50). Potrivit exegeților, „*pacea*" la care face referire Mântuitorul este „*pacea care te face să te împaci cu Dumnezeu*", în termeni mai simpli: lucrarea faptelor bune[7]. Cu alt prilej, în alt capitol al Evangheliei, același Sfânt evanghelist ne relatează că Mântuitorul a vindecat zece leproși. Dintre aceștia doar unul s-a întors „*să dea slavă lui Dumnezeu*". Către acesta, Mântuitorul S-a adresat: „*Scoală-te și du-te; credința ta te-a mântuit*" (Luca 17, 19). Reiese că, în plus față de vindecarea de lepră, doar unul dintre cei zece leproși s-a bucurat și de mântuire. Iar acest fapt a fost posibil datorită credinței de care a dat dovadă.

Un alt moment de referință în Sfintele Evanghelii este acela în care Mântuitorul a vindecat un copil lunatic. Înainte de a-l vindeca, Iisus îl încurajează pe tatăl copilului, spunându-i: „*De poți crede, toate sunt cu putință celui ce crede*" (Marcu 9, 23). Tatăl îi răspunde: „*Cred, Doamne! Ajută necredinței mele*" (Marcu 9, 24). Tatăl nu afirmă pur și simplu că este credincios. El își mărturisește credința și îndrăznește să lege de această credință nădejdea și rugămintea ca Mântuitorul să îl ajute. Iar Hristos l-a ajutat. L-a vindecat pe copil. După ce săvârșește minunea, Mântuitorul îi mustră pe

[2] Sf. Ioan Gură de Aur, *Omilii la Matei*, în colecția *Părinți și Scriitori Bisericești*, vol. XXIII, traducere de Pr. Dumitru Fecioru, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1994, p. 383.
[3] Sf. Ioan Gură de Aur, *Omilii la Matei*, p. 383.
[4] Sf. Teofilact, Arhiepiscopul Bulgariei, *Tâlcuirea Sfintei Evanghelii de la Luca*, ediție îngrijită de R.P. Sineanu și L.S. Desartovici, Ed. Sophia, București, 2007, p. 110.
[5] Sf. Teofilact, Arhiepiscopul Bulgariei, *Tâlcuirea Sfintei Evanghelii de la Luca*, p. p. 110.
[6] Despre această vindecare se amintește și în Evanghelia după Luca 18, 42.
[7] Sf. Teofilact, Arhiepiscopul Bulgariei, *Tâlcuirea Sfintei Evanghelii de la Luca*, p. 99.

Apostoli pentru puțina lor credință, după care conchide: „*Dacă veţi avea credinţă în voi cât un grăunte de muştar, veţi zice muntelui acestuia: Mută-te de aici dincolo, şi se va muta; şi nimic nu va fi vouă cu neputinţă*” (Matei 17, 20). Sfinții Părinți au tâlcuit acest verset. Sfântul Ioan Hrisostom învață că asemănarea cu grăuntele de muștar arată „*cât de mult poate credința adevărată*” [8]. Iar Sfântul Maxim Mărturisitorul tâlcuiește același verset, învățând că munții despre care se pomenește nu sunt munții de piatră, ci munții sau obstacolele ridicate de către păcat, de către patimi.

În ambele cazuri, credința este pusă în relație cu o acțiune și cu o finalitate. Sfântul Ioan Hrisostom ne spune *cât de mult poate credința* în sensul că este normal sau firesc ca aceasta, credința, să determine acțiuni. Credința naște comportamente. Iată, femeia a crezut, s-a atins de Hristos și s-a vindecat. Orbul a crezut, a cerut ajutorul și l-a primit. Tatăl a crezut, a cerut ajutorul și tânărul a fost vindecat. Leprosul a crezut, i-a mulțumit Mântuitorului și a primit mântuirea. În toate cazurile sunt evidente trei coordonate interdependente: convingerea sau crezul personal, acțiunea văzută sau comportamentul determinat de acest crez interior și rezultatul.

Într-o formulare sintetică, avem credință, acțiune și finalitate. Așa cum am amintit, relația dintre aceste trei elemente este una complementară, organică. Fără credință, nu mai este nici acțiune, nici finalitate. Fără acțiune, relația dintre credință și finalitate se întrerupe. Sfântul Maxim Mărturisitorul vorbește despre munții de păcate pe care omul credincios trebuie să îi mute. Metafora indică același adevăr, și anume că este firesc și normal ca acțiunile noastre să fie întemeiate pe o credință. În formulare inversă, credința este cea care își pune amprenta asupra fiecărei noastre fapte.

În concluzie: Credința nu este doar o simplă idee depozitată în interiorul și în intimitatea noastră. Credința nu poate rămâne la stadiul de simțire. Rostul și rolul credinței este aceea de a naște fapte concrete. Almintere, scopurile noastre rămân fără rezultat. Nu poți doar să crezi că te vei mântui și te mântuiești. Trebuie să crezi, să te străduiești în vederea mântuirii și, abia apoi, vine și mântuirea. Credința este orientată și se hrănește întotdeauna cu fapte, iar aceste fapte sunt mereu săvârșite în scopul unui rezultat. Credința fără fapte și fără scop, nu este credință. Este imposibil să crezi, dar să fii inert față de adevărul la care aderi. Raportându-ne la minunile din Sfânta Scriptură pe care le-am enumerat, putem spune că, în mod evident, credința ne face sănătoși și ne mântuiește doar în măsura în care ea este transpusă într-un comportament.

Nu orice credință poate fi numită credință în sens creștin sau virtuos. Credința poate fi moartă sau vie. Diferența dintre credința moartă și cea vie sunt *faptele* (cf. Iacov 2, 26). Prin urmare, *virtutea creştină a credinţei naşte mărturisitori de credinţă, adică persoane care, precum protagoniştii din Sfintele Evanghelii pe care i-am menţionat, au înţeles să făptuiască potrivit crezului lor*. Credința adevărată este credința care impulsionează la acțiune, este credința care te stimulează, care te ambiționează.

2. Adevărata credință biruiește moartea

O întrebare care se pune în legătură cu credința este: *până unde poate merge omul credincios*? *Care sunt limitele virtuții creștine a credinței*? *Cât de curajoasă poate fi o persoană credincioasă*?

Pentru a oferi un răspuns cât mai obiectiv la această/aceste întrebări, am ales ca reper volumul nr. 11 din colecția patristică *Părinți și Scriitori Bisericești*, text care se intitulează *Actele martirice*[9] și care prezintă suferințele și greutățile prin care au trecut o parte dintre creștinii primelor veacuri.

Întâlnim în această scriere o serie de precizări importante cu privire la virtutea credinței. Este determinant faptul că toate aceste precizări sunt probate prin experiențe concrete de viață. Deci, ele nu sunt cugetări sau raționamente filosofice, ci concluzii și observații bazate pe evenimente certe, istorice.

Așadar, în privința credinței creștine, învățăm din *Actele martirice* următoarele aspecte relevante:

Credința dă sens faptelor noastre. Aminteam mai devreme că între credință și fapte există o relație sinergică, în sensul în care credința determină și dă sens acțiunilor noastre.

[8] Sf. Ioan Gură de Aur, *Omilii la Matei*, p. 666.
[9] *Actele martirice*, în colecția *Părinți și Scriitori Bisericești* (PSB), vol. XI, studiu introductiv, traducere, note și comentarii de pr. prof. Ioan Rămureanu, Ed. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1982.

În cadrul interogatoriului la care a fost supus, înainte de moarte, Sfântului Policarp al Smirnei i s-a cerut să renunțe la credința în Hristos. La această cerere, Sfântul răspunde: „*De optzeci și șase de ani Îi servesc și nici un rău nu mi-a făcut. Cum pot să blestem pe Împăratul meu, Cel ce m-a mântuit?*”[10].

Sfântul arată cât se poate de clar că, în cei 86 de ani de slujire, credința lui i-a descoperit adevărul și că a dat sens faptelor sale, dovedind că Dumnezeu mântuiește și că nu face rău oamenilor. Cum poate renunța la ceva atât de plin de sens? Cum se poate lipsi de o realitate atât de plină de înțeles și atât de evidentă? Unul dintre rezultatele credinței adevărate este acela că ea creează o legătură atât de strânsă și atât de plină de sens cu adevărul, încât aceasta nu mai poate fi distrusă, oricât am fi obligați.

Din *Martiriul Sfinților Scilitani*, aflăm de mărturisirea lui Speratus: „*n-am făcut rău niciodată, nici n-am săvârșit vreo nedreptate; n-am blestemat niciodată, ci, rău primiți, am mulțumit, pentru că respectăm pe împăratul nostru*”[11]. Cum te poți dezice de ceva ce conduce la bine și la dreptate? Credința oferă o perspectivă atât de clară vieții noastre, încât aproape că este imposibil să tăgăduim adevărul.

Credința dă putere omului. Credința ne întărește și nu ne lasă să fim vulnerabili în fața fricii sau temerilor, indiferent de felul lor. Mărturie ne oferă Sfântul Martir Policarp al Smirnei, care, amenințat că va fi dat la fiare pentru a fi sfâșiat, răspunde cu seninătate: „*Poruncește (să fiu dat n.n.); căci pentru noi rămâne neschimbată întoarcerea de la mai bine la mai rău; dimpotrivă, este bine să te întorci de la cele rele spre cele bune*”[12].

Nimic nu îl mai sperie pe omul credincios. Nimic nu îl mai clintește. În fața amenințărilor, Sfântul Iustin Martirul i-a răspuns prefectului Rusticus: „*sper că voi avea locașurile Lui, dacă rabd acestea. Căci știu că și celor ce au viețuit drept, li se dăruiește harul dumnezeiesc până la sfârșitul acestei lumi*”[13]. Iar cu alt prilej, același Sfânt Iustin mărturisește: „*Avem făgăduința că fiind chinuiți pentru Domnul nostru Iisus Hristos, vom fi mântuiți*”[14].

În fața unei asemenea făgăduințe, orice amenințare pălește. Dimpotrivă, încredințați de faptul că mântuirea este răsplata credinței, mulți dintre mucenici au ales de bună voie să moară, fără să se împotrivească câtuși de puțin chinurilor și fiorilor morții. Ei privesc cu atâta seninătate actul morții lor, încât totul pare ireal pentru un necredincios.

Dacă pentru un om simplu moartea distruge orice speranță, în viața creștinului credința învinge moartea, pentru că oferă individului proiecția vieții de după moarte. Moartea nu mai este final al vieții. În lumina credinței, moartea este începutul vieții veșnice, al comuniunii cu Mântuitorul.

Credința aduce sau oferă cunoaștere. Doar cel credincios are acces la adevărul de credință revelat, adică la o sumă de cunoștințe pe care cel necredincios nu le poate dobândi. Sfântul Policarp al Smirnei, în fața amenințării că va fi ars, răspunde: „*tu mă amenințI cu un foc care arde un ceas și după puțin se stinge, pentru că nu cunoști focul judecății viitoare și al pedepsei veșnice, păstrat pentru cei nelegiuiți*”[15]. Evident, cei care îl amenințau nu cunoșteau grozăvia iadului. Altfel, ei înșiși s-ar fi pocăit.

În cadrul interogatoriului la care a fost supus, martirul Apollonius le spune celor care îl audiau: „*Cel ce nu respectă poruncile cele drepte, bune și minunate ale lui Dumnezeu este nelegiuit, necucernic și cu adevărat fără Dumnezeu; dar cel ce se căiește de toată nedreptatea, este un om drept*”[16]. Credința puternică pe care o avea l-a determinat pe Apollonius să mărturisească și să îi învețe el însuși pe persecutori ce este adevărul și care este sensul corect al vieții omului.

Credința inspiră. Despre Sfântul Policarp al Smirnei se amintește că „*i s-a îngăduit să se roage în picioare și că, plin de harul lui Dumnezeu, aproape două ore n-a putut să se oprească, încât a umplut de mirare pe ascultători, dintre care multora le părea rău că au pornit împotriva unui*

[10] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 30.
[11] *Martiriul Sfinților Scilitani*, în *PSB*, vol. XI, p. 84.
[12] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, pp. 30-31.
[13] *Martiriul Sfinților Mucenici Iustin, Hariton, Harit, Evelpist, Hierax, Peon și Liberian*, în *PSB*, vol. XI, p. 49.
[14] *Martiriul Sfinților Mucenici Iustin, Hariton, Harit, Evelpist, Hierax, Peon și Liberian*, în *PSB*, vol. XI, p. 49.
[15] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 31.
[16] *Martiriul Sfântului și Prealăudatului Apostol Apollos*, în *PSB*, vol. XI, p. 93.

bătrân așa de evlavios”[17]. Încă din timpul vieții, Sfântul inspira prin purtarea sa aleasă. Credința lui a inspirat prin comportamentul pe care l-a avut. Cei care au interacționat cu dânsul l-au perceput ca fiind om credincios, dovezi certe în această privință fiind faptele pe care Sfântul Policarp le-a săvârșit. De asemenea, despre Martirii din Lyon aflăm că, văzând exemplul lor de credință, „*cei mai mulți și-au revenit, s-au renăscut, s-au înflăcărat și au învățat să mărturisească*”[18].

Calendarul Bisericii Ortodoxe este plin de exemple de credință care inspiră. Fiecare sfânt cinstit de către Biserică este pildă pentru fiecare dintre noi.

Credința înfrumusețează, atât fizic, cât, mai ales, sufletește. Despre Sfântul Policarp al Smirnei se amintește că, înainte de a fi ars, „*fiecare din credincioși se grăbea să se atingă repede de trupului lui; căci era împodobit și înainte de a avea perii albi cu toată frumusețea sufletului, datorită vieţuirii sale*”[19]. Este vorba despre frumusețea virtuții credinței. Etimologic, virtutea înseamnă putere, dar și calitate umană, însușire aleasă. Credința adevărată înfrumusețează atât trupul, cât și sufletul. Ea devine veșmânt curat și strălucitor pentru oricine este credincios.

Credința face deosebire între oameni. Despre Sfântul Policarp se amintește că, după ce a fost pus pe rugul încins, pentru că nu l-a mistuit focul, a fost străpuns cu pumnalul. „*Și făcând aceasta, a ieșit din împunsătură sânge mult, încât a stins focul, iar toată mulțimea se mira că este așa de mare deosebire între necredincioși și cei aleși creștini*”[20]. Iată, în această împrejurare, deosebirea este făcută de credință. Dar nu este singurul exemplu pe care îl avem.

În *Actele martirice*, credința este cea care face diferența între oamenii care mor realmente și cei care trăiesc bucuria veșnică. Oamenii credincioși depășesc pragul morții fără nicio ezitare. Cei necredincioși devin pradă întunericului iadului. Ei sunt morți moral, iar moartea fizică îi macină, îl tulbură, pentru că nu mai au niciun ajutor.

Credința este un dar. Citim în Sfânta Scriptură faptul că între darurile Sfântului Duh se numără și credința: „*Iar roada Duhului este dragostea, bucuria, pacea, îndelungă-răbdarea, bunătatea, facerea de bine, credinţa, blândețea, înfrânarea, curăția; împotriva unora ca acestea nu este lege*” (*Galateni* 5, 22-23). Așadar, credința nu este o simplă convingere. Ea este sămânța pe care Dumnezeu o seamănă în inima noastră în scopul de a aduce roade de fapte bune. La un moment dat, în cazul martiriului Sfântului Policarp, se amintește că, „*prin harul lui Dumnezeu, diavolul nu a reușit nimic contra nici unui martir*”[21].

Din martiriul Sfântului Evelpist, aflăm că acesta i-a răspuns prefectului care l-a condamnat la moarte: „*și eu sunt creștin, fiind eliberat de Hristos și împărtășesc aceeași speranță prin harul lui Hristos*”[22]. Pentru faptul că este un dar al Sfântului Duh, lucrarea credinței în viața omului se realizează printr-o conlucrare a omului cu harul divin. Omul credincios realmente este o persoană care se împărtășește de harul divin. Este o persoană care are nevoie să fie prezentă în spațiul eclesial, acolo unde Hristos se oferă euharistic. Împotriva acestei apropieri dintre om și Dumnezeu, diavolul este neputincios.

Credința înseamnă mărturisire. Diferența dintre un om credincios și un om necredincios este aceea că întotdeauna omul credincios nu va pregeta să își mărturisească credința. Un exemplu frumos în acest sens ne este oferit de Sfântul Iustin Martirul și Filosoful, care i-a mărturisit prefectului Rusticus învățătura despre Hristos, precizând la final următoarele: „*om fiind, socotesc cuvintele mele neînsemnate față de nemărginirea lui Dumnezeu, mărturisind că este nevoie de acea putere profetică prin care a fost prorocit Cel despre care am spus acum că este Fiul lui Dumnezeu*”[23].

O frumoasă mărturisire a credinței întâlnim și la mucenicul Hierax: „*Tatăl nostru cel adevărat este Hristos, și mamă, credința în El. Părinții mei pământești au murit, iar eu, fiind luat cu de-a sila din Iconium, în Frigia, am fost adus aici*”[24].

---

[17] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 29.
[18] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 68.
[19] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 31.
[20] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 32.
[21] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 28.
[22] *Martiriul Sfinților Mucenici Iustin, Hariton, Harit, Evelpist, Hierax, Peon și Liberian*, în *PSB*, vol. XI, p. 48.
[23] *Martiriul Sfinților Mucenici Iustin, Hariton, Harit, Evelpist, Hierax, Peon și Liberian*, în *PSB*, vol. XI, p. 48.
[24] *Martiriul Sfinților Mucenici Iustin, Hariton, Harit, Evelpist, Hierax, Peon și Liberian*, în *PSB*, vol. XI, p. 49.

Credința ne dă putere. Tot ceea ce se întâmplă în viața noastră este rodul sau rezultatul credinței noastre. Ea ne convinge că ceea ce facem este corect, este folositor, este mântuitor. Ea ne determină să înfruntăm suferințele și moarte cu bărbăție. Despre fericita Blandiana se amintește că, în mijlocul chinurilor, „*își reînnoia puterile prin mărturisire (...) spunea: «sunt creștină și nimic rău nu se săvârșește în noi»*”[25]. Un alt exemplu este fericitul Potin, episcopul Lyonului, despre care se spune că „*deși era slăbit cu trupul de vârstă și de boală, abia mai rămânând sufletul din el, s-a întărit prin râvna duhului de dorința lui pentru mucenicie*”[26].

Și totuși, de unde atâta putere? Răspunsul este oferit tot în *Actele martirice*: „*bucuria muceniciei, speranța celor făgăduite, dragostea de Hristos și Duhul Tatălui îi ușurau pe aceia de chinuri*”[27]. Iată o legătură între credință și scopul pe care îl urmărim. Credem nu doar pentru că dorim să fim în rând cu lumea. Credem pentru că nădăjduim să ajungem la un rezultat. Credem în Hristos pentru că dorim să ne mântuim. Dar nu sunt de ajuns doar credința și dorința. Între ele trebuie să existe acțiunea. Sfinții martiri au crezut în Dumnezeu și au mărturisit credința, prin fapte, motiv pentru care au primit cununa veșniciei.

Credința nu ține seama de vârsta omului. S-ar crea falsa impresie că tăria credinței este direct proporțională cu maturitatea persoanei. Însă, această presupunere nu are niciun temei. Despre fericita Blandiana se cunoaște faptul că a fost însoțită de fratele ei, Ponticus, care avea doar 15 ani. „*Deși ei au fost duși în fiecare zi să vadă chinurile celorlalți, i-au luat în râs pe cei care stăruiau ca ei să se lepede (...) motiv pentru care au fost supuși la toate grozăviile și i-au trecut prin tot felul de chinuri*”[28]. Prin urmare, credința nu ține seama de vârstă, după cum nu ține seama de poziția socială a omului.

Credința creează o legătură trainică între om și Dumnezeu. După martiriul Sfântului Policarp, creștinilor le-a fost interzis să ia trupul sfântului pe motiv că i se vor închina acestuia în locul lui Hristos.

Dar reacția creștinilor la auzul acestui motiv a fost cât se poate de vehementă: „*lui Hristos ne închinăm pentru că este Fiul lui Dumnezeu, iar pe martiri îi iubim după vrednicie ca pe ucenicii și imitatorii Domnului, pentru întrecuta lor iubire față de împăratul și învățătorul lor*”[29]. Se poate observa faptul că, în viața creștinului, credința creează o legătură temeinică a omului cu Dumnezeu și cu sfinții, legătură care nu îl substituie pe Dumnezeu sfinților și nici nu îi pune pe sfinți în locul lui Dumnezeu.

Adevărul de credință revelat este un adevăr clar, sintetizat, ordonat, care nu poate fi răstălmăcit. În mijlocul acestui adevăr stă Hristos Care se oferă. Sfinții sunt mărturii ale acestei realități comunionale.

Credința este evaluată prin încercările vieții. Nimic nu poate dovedi mai bine credința decât încercările la care sunt supuși cei credincioși. Testul credinței este încercarea, suferința, moartea.

Iată o mărturie din primele secole de creștinism: „*nu suntem în stare să istorisim cu precizie și nici nu poate fi descrisă mărimea persecuției de aici, cât de violentă a fost mânia păgânilor contra sfinților și câte au suferit fericiții martiri*”[30].

Cu alt prilej, despre eroii dreptei credințe din primele veacuri se amintește și faptul că „*au răbdat cu bărbăție cele născocite de întreaga mulțime, fără deosebire, strigăte, răniri, târâri pe jos, jafuri, aruncări cu pietre, închisori și toate câte îi place să săvârșească unei mulțumi înfuriate*”[31]. În aceste încercări, „*harul lui Dumnezeu a luptat și a apărat pe cei slabi, a ridicat stâlpi puternici*”[32].

Este foarte interesant de evidențiat că, sub povara acestor încercări, singura teamă care s-a ivit nu a fost aceea a suferinței ori a morții, ci teama „*pentru nesiguranța mărturisirii de credință*”[33].

---

[25] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 64.
[26] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 65.
[27] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 66.
[28] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 69.
[29] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 33.
[30] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 61.
[31] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 62.
[32] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 61.
[33] *Martirii de la Lyon*, în *PSB*, vol. XI, p. 63.

În concluzie: în viața Bisericii, credința înseamnă eroism fizic și moral. Nu există eroi fără fapte. „*Cultul martirilor s-a născut ca o manifestare firească a credinței creștine, pe care martirii creștini au mărturisit-o cu statornicie și curaj. Credința le-a adus cununa nemuririi, adică viața veșnică*”[34]. Eroismul, indiferent de forma lui, este o consecință a exteriorizării persoanei, a mișcării ei printre oameni. Credința îl înnobilează pe om. Îl transformă moral și fizic. Din acest motiv, pe sfinții Bisericii, adică pe cei care au mărturisit credința în viața lor, îi numim, pentru eroismul lor, eroi ai dreptei credințe. Totul se preface sau se primenește în lumina credinței. Prin urmare, perspectivele pe care le-am enumerat până aici conduc la o singură concluzie: credința adevărată nu are limite, ea învinge inclusiv pe cel mai mare dușman al omului: moartea. Credința adevărată este atât de puternică încât transformă moartea din tristețe în bucurie, din frică în speranță, din teroare în binecuvântare. Credința biruiește moartea. Credința dă sens morții. Ea face din moarte poartă către rai, mijloc pentru întâlnirea veșnică cu Hristos Înviat.

4. Moartea încununează credința

Raportându-ne la același volum din colecția *Părinți și Scriitori Bisericești*, înțelegem și modul în care moartea încununează credința sau felul în care moartea face din credința celor care au trecut la Domnul un far călăuzitor, o pildă de urmat pentru toți cei care trăiesc.

În legătură cu martiriul Sfântului Policarp al Smirnei, se amintește că, „*asemenea Domnului, Policarp a aşteptat să fie dat morții, pentru ca şi noi să devenim imitatorii lui (...) căci dragostea adevărată şi statornică urmăreşte ca cineva să se mântuiască nu numai pe sine, ci pe toți frații*”[35].

De asemenea, în legătură cu cei care au fost prigoniți pentru credința lor, citim că o asemenea prigoană nu a fost în zadar, pentru că ea le-a adus mântuirea: „*printr-o singură oră de suferințe, ei au câștigat viața de veci*”[36]. Altfel spus, moartea a încununat credința prin aceea că a adus mântuirea celui care au crezut. Oare ce poate fi mai important pentru un creștin credincios decât mântuirea? Unde altundeva ar putea conduce credința unui om decât către mântuire? Dobândirea mântuirii este darul pe care îl primește fiecare dintre cei credincioși după moartea trupească.

Așadar, mărturisim că moartea încununează credința din cel puțin următoarele două motive sau perspective: pe de o parte, moartea devine calea sau momentul prin care cel care crede și își mărturisește credința se poate mântui. Ea este poarta biologică spre mântuire. În al doilea rând, moarte pentru credință sau credința care înfrânge moartea nu poate fi uitată. Ea rămâne far călăuzitor în viața Bisericii. Paradoxal, ceea ce ne aduce atâta frică și întristare, și anume moarte, devine în viața creștinului prilej de speranță. Martirii sau mucenicii sunt exemple pentru fiecare creștin. Prin credința lor, moartea a fost transformată în biruință. „*Cine nu va admira curajul, răbdarea şi iubirea mucenicilor lui Dumnezeu?*”[37].

Sfântul Apostol Pavel, în epistola pe care a adresat-o ucenicului, Timotei, amintește că, pentru cel credincios, sfârșitul pământesc al vieții este o încununare a luptei duhovnicești: „*Lupta cea bună m-am luptat, călătoria am săvârşit, credinţa am păzit. De acum mi s-a gătit cununa dreptății, pe care Domnul îmi va da-o în ziua aceea, El, Dreptul Judecător, şi nu numai mie, ci şi tuturor celor ce au iubit arătarea Lui*” (II Timotei 4, 7-8). „*Lupta cea bună*” este tocmai mărturisirea credinței, este lupta cu păcatul și cu însăși moartea la care conduce păcatul.

Din acest motiv, o viață curată, în credință, înseamnă o viață în care păcatul este biruit, iar viața în care păcatul este biruit este o viață în care moartea este învinsă. Din această perspectivă, în lumina credinței, moartea devine biruință, o întâlnire cu Cel în care am crezut și pentru Care am săvârșit faptele bune. Moartea devine momentul în care omul este încununat pentru credința și faptele sale.

Pilda de viață a celor credincioși ne ilustrează faptul că moartea nu oprește lucrarea credinței. Dimpotrivă, experiențele de viață și însuși sfârșitul sfinților devin izvoare de inspirație și mijloace de convertire pentru toți cei care le cunosc exemplul de credință.

---

[34] *Introducere*, în *PSB*, vol. XI, p. 5.
[35] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 27.
[36] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 28.
[37] *Martiriul Sfântului Policarp, Episcopul Smirnei*, în *PSB*, vol. XI, p. 27.

Mărturisirea de credință a creștinilor înainte de moarte, indiferent de felul în care aceasta a fost făcută, nu s-a stins în moarte. Ea s-a amplificat. Ea a luminat generații de creștini și continuă să inspire. Bunăoară, tocmai pentru mărturisirea lor de credință unele persoane au fost canonizate de către Biserică, evident, după moartea lor. Practica Bisericii de a canoniza pe eroii dreptei credințe dovedește faptul că moartea nu i-a șters pe aceștia din istorie, ci i-a făcut nemuritori în conștiința poporului ortodox.

Sunt elocvente cuvintele Mântuitorului: „*Eu sunt învierea şi viaţa; cel ce crede în Mine, chiar dacă va muri, va trăi. Şi oricine trăieşte şi crede în Mine nu va muri în veac*" (Ioan 11, 25-26). Iată esența credinței creștine: *viața biruiește moartea*, pentru că, neîndoielnic, credința autentică este o legătură vie cu Cel ce este Viața (Ioan 14, 6). În cultul liturgic al Bisericii, *Slujba înmormântării* exprimă acest adevăr de credință, potrivi căruia moartea este plecarea către „locul de odihnă", în așteptarea învierii de obște. Prin rugăciunile pe care le săvârșește pentru cei adormiți, Biserica afirmă că sufletul credincios este viu. Pomenirea lor este mărturia faptului că moartea nu poate distruge legătura de iubire și credință dintre membrii Bisericii, adică dintre biserica luptătoare și cea triumfătoare.

De asemenea, cultul sfinților ne arată faptul că sfinții sunt prezenți și lucrători în viețile noastre, mijlocind pentru noi înaintea lui Dumnezeu, chiar dacă ei au murit. Deși s-a încheiat biologic, viața lor continuă să rodească spiritual. Sfinții sunt mărturii ale biruinței credinței asupra morții, dar și ale faptului că moartea încununează credința cu nimic altceva decât cununa mântuirii și a cinstirii.

Concluzii

În lumina Învierii lui Hristos, moartea nu mai are putere asupra celui care crede. Aceasta este mărturisirea noastră, a celor credincioși. Biruința lui Hristos asupra morții devine biruință pentru toți cei care cred în El. Desigur, moartea este ceva inevitabil. Ne este de folos ca să murim, pentru că doar în acest fel Îl întâlnim pe Mântuitorul. Credința adevărată nu durează până la momentul morții. Ea depășește acest prag. Din acest motiv, în învățătura Bisericii, moartea nu mai este înfrângere, ci transformare: „*Nu ne întristăm ca ceilalţi care nu au nădejde*" (1 Tesaloniceni 4,13).

Totodată, credința nu moare odată cu omul. Ea devine și mai strălucitoare prin roadele ei veșnice. Prin urmare, se poate afirma că moartea încununează credința, în sensul în care o face mai vizibilă, o oferă ca pildă, îi așază pe mărturisitorii credinței pe un piedestal al moralității și al exemplului. Moartea deschide un orizont diferit, în care credința luminează prin faptele ei. Cartea Apocalipsa este cât se poate de sugestivă în această privință, atunci când ne spune: „*Fericiţi cei morţi, cei ce acum mor întru Domnul! Da, grăieşte Duhul, odihnească-se de ostenelile lor, căci faptele lor vin cu ei, şi am privit şi iată un nor alb şi Cel ce şedea pe nor era asemenea Fiului Omului, având pe cap cunună de aur şi în mână seceră ascuţit*" (Apocalipsa 14, 13-14).

Așadar, credința înfrânge moartea, dar nu oricum, ci prin faptele de credință sau prin credința transpusă în fapte. Totodată, moartea încununează credința, pentru că inclusiv moartea pălește în fața actelor credincioase și a curajului pe care cei credincioși îl au.

BIBLIOGRAPHY:

1. *Biblia* sau *Sfânta Scriptură*, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 1998.
2. Sf. Ioan Gură de Aur, *Omilii la Matei*, în colecția *Părinți și Scriitori Bisericești*, vol. XXIII, traducere de Pr. Dumitru Fecioru, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1994.
3. Sf. Teofilact, Arhiepiscopul Bulgariei, *Tâlcuirea Sfintei Evanghelii de la Luca*, ediție îngrijită de R.P. Sineanu și L.S. Desartovici, Ed. Sophia, București, 2007.
4. ***, *Actele martirice*, în colecția *Părinți și Scriitori Bisericești* (PSB), vol. XI, studiu introductiv, traducere, note și comentarii de pr. prof. Ioan Rămureanu, Ed. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1982.

LEGAL REGULATION OF CLIMATE CHANGE IN THE EUROPEAN UNION: AN ANALYSIS OF ROMANIA AND BULGARIA

Ştefan-Ciprian Raicea
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *Climate change represents one of the most significant global challenges of the twenty-first century, requiring coordinated legal responses at international, European, and national levels. This paper examines the legal framework governing climate change within the European Union, with particular emphasis on its implementation in Romania and Bulgaria. The study analyses the evolution of international climate law, the legal foundations of the European Union's climate policy, and the principal legislative instruments adopted to achieve climate neutrality. Special attention is devoted to the European Green Deal, the European Climate Law, the EU Emissions Trading System, and recent developments related to the Fit for 55 package. Furthermore, the research provides a comparative assessment of the legal and institutional mechanisms adopted by Romania and Bulgaria to implement European climate obligations. The paper identifies common challenges and differences in the two national systems and evaluates their effectiveness in supporting the transition towards a low-carbon economy. The study concludes by highlighting the growing importance of climate law as a distinct branch of environmental law and the essential role of legal instruments in achieving the European Union's climate objectives.*

Keywords*: climate change; European Union Climate Law; Romania; Bulgaria; environmental protection*

Introducere

Schimbările climatice reprezintă una dintre cele mai complexe și mai presante provocări cu care se confruntă societatea contemporană. Creșterea temperaturii medii globale, intensificarea fenomenelor meteorologice extreme, modificarea regimului precipitațiilor, creșterea nivelului mărilor și oceanelor, degradarea ecosistemelor și pierderea biodiversității sunt doar câteva dintre consecințele procesului de încălzire globală, confirmate de comunitatea științifică internațională.[1] Caracterul transfrontalier al efectelor generate de schimbările climatice face imposibilă combaterea acestora exclusiv prin măsuri adoptate la nivel național, fiind necesară dezvoltarea unor mecanisme de cooperare internațională și regională capabile să asigure reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră și adaptarea societăților la noile condiții climatice.[2]

În acest context, dreptul mediului a cunoscut o evoluție semnificativă în ultimele decenii, devenind unul dintre cele mai dinamice domenii juridice. Dacă inițial reglementările de mediu vizau în principal prevenirea și combaterea diferitelor forme de poluare, dezvoltarea cercetărilor științifice privind schimbările climatice a determinat apariția unui nou domeniu normativ, cunoscut în doctrină sub denumirea de drept climatic.[3] Acesta reunește ansamblul normelor juridice, instituțiilor și mecanismelor destinate prevenirii, limitării și combaterii efectelor schimbărilor climatice, precum și promovării tranziției către o economie cu emisii reduse de carbon.[4]

Uniunea Europeană ocupă un loc central în arhitectura juridică internațională privind combaterea schimbărilor climatice. În ultimele două decenii, instituțiile europene au adoptat un număr semnificativ de acte normative și politici publice prin care urmăresc reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră și atingerea neutralității climatice până în anul 2050.[5] Această orientare strategică este reflectată în Pactul Verde European, în Legea europeană a climei și în numeroase alte instrumente legislative care transformă combaterea schimbărilor climatice într-un obiectiv

[1] A.I.Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 10.
[2] Ibidem, p. 11.
[3] A.I.Duşcă, *The principle of sustainable development in The European Union*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 8/2016, p. 225-230.
[4] D.Dănişor, A.I.Duşcă, *Dreptul la dezvoltare durabilă*, LDMD 5, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2018, p. 475-483, https://asociatia-alpha.ro/ldmd/05-2017/LDMD-05-Socs.pdf, consultat pe 25.05.2026.
[5] A.I.Duşcă, *Climate change-the subject of heated polemics*, Studii Juridice şi Administrative, supliment 2024, p. 117-129.

fundamental al construcției europene.[6] Totodată, politica climatică a Uniunii Europene este întemeiată pe principiile dezvoltării durabile, prevenirii, precauției și *poluatorul plătește*, principii care constituie repere esențiale pentru elaborarea și aplicarea normelor juridice în domeniul protecției mediului.[7]

Calitatea de state membre ale Uniunii Europene impune României și Bulgariei obligația de a implementa și aplica legislația europeană privind schimbările climatice. Deși cele două state prezintă numeroase similitudini din punct de vedere geografic, economic și istoric, există diferențe semnificative în ceea ce privește cadrul instituțional, politicile climatice și ritmul implementării obligațiilor asumate la nivel european.[8] Analiza comparativă a celor două sisteme juridice prezintă un interes deosebit atât din perspectivă teoretică, cât și practică, deoarece permite identificarea unor bune practici, precum și a principalelor dificultăți întâmpinate în procesul de aplicare a legislației climatice europene.

Importanța cercetării este amplificată de faptul că România și Bulgaria se confruntă cu provocări similare generate de necesitatea realizării tranziției energetice, reducerii dependenței de combustibilii fosili, dezvoltării surselor regenerabile de energie și adaptării infrastructurilor naționale la efectele schimbărilor climatice. În același timp, cele două state trebuie să asigure respectarea obligațiilor care decurg din cadrul juridic european, menținând totodată un echilibru între protecția mediului, dezvoltarea economică și protecția intereselor sociale.[9]

Obiectivul principal al prezentului studiu constă în analiza cadrului juridic european privind combaterea schimbărilor climatice și examinarea modului în care acesta este implementat în România și Bulgaria. Cercetarea urmărește evidențierea principalelor instrumente normative adoptate la nivelul Uniunii Europene, analiza mecanismelor juridice prin care acestea sunt transpuse și aplicate la nivel național, precum și identificarea provocărilor existente în procesul de atingere a obiectivelor climatice europene. De asemenea, studiul își propune să realizeze o evaluare comparativă a legislației și politicilor climatice din cele două state, în vederea formulării unor concluzii privind eficiența actualului cadru juridic și perspectivele sale de dezvoltare.

Din punct de vedere metodologic, cercetarea este fundamentată pe analiza legislației internaționale, europene și naționale relevante, precum și pe examinarea doctrinei și a jurisprudenței incidente în materia schimbărilor climatice. Totodată, sunt utilizate metodele comparativă și sistemică, necesare pentru identificarea asemănărilor și diferențelor dintre reglementările existente în România și Bulgaria. Prin această abordare, studiul urmărește să contribuie la aprofundarea cunoștințelor privind dreptul climatic european și la evidențierea rolului pe care normele juridice îl au în combaterea uneia dintre cele mai importante provocări ale societății contemporane.

Evoluția reglementării internaționale a schimbărilor climatice

Reglementarea internațională a schimbărilor climatice reprezintă rezultatul unui proces evolutiv desfășurat pe parcursul mai multor decenii, determinat de dezvoltarea cunoștințelor științifice privind impactul activităților umane asupra sistemului climatic global.[10] Deși preocupările referitoare la protecția mediului au început să capete relevanță juridică încă din a doua jumătate a secolului al XX-lea, schimbările climatice au devenit o problemă distinctă a dreptului internațional abia după consolidarea consensului științific privind efectele emisiilor de gaze cu efect de seră asupra climei planetei.[11]

---

[6] M.M.Duțu-Buzura, *The principle of ensuring a high level of climate protection under European Union Law*, Istorie, Cultură, Cetăţenie în Uniunea Europeană, nr. 1/2022, p. 106-127.

[7] A.I.Duşcă, *The principle of environmental protection in internal law and in the European Union*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 31, nr. 2/2017, p. 158-163.

[8] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni şi probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.

[9] A.I.Duşcă, *Probleme în implementarea dreptului european al mediului în România*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 43, nr. 2/2023, p. 56-64.

[10] A.I.Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 8.

[11] M.Duțu, M.M.Duțu-Buzura, *Introducere în dreptul climei – Regim juridic complex şi o inedită disciplină ştiinţifică*, Studii şi Cercetări Juridice, Anul 9 (65), nr. 3, iulie–septembrie 2020, p. 346.

Primele baze ale cooperării internaționale în materie de protecție a mediului au fost stabilite în cadrul Conferinței Organizației Națiunilor Unite privind Mediul Uman, desfășurată la Stockholm în anul 1972.[12] Deși documentele adoptate cu această ocazie nu au abordat, în mod expres, problematica schimbărilor climatice, ele au consacrat principiul cooperării internaționale pentru protecția mediului și au contribuit la dezvoltarea ulterioară a normelor juridice internaționale în acest domeniu.[13] Un rol important l-a avut și înființarea Programului Națiunilor Unite pentru Mediu (UNEP), instituție care a susținut dezvoltarea cercetărilor și a politicilor internaționale privind schimbările climatice.[14]

Un moment esențial în evoluția reglementării internaționale a fost adoptarea, în anul 1992, a Convenției-cadru a Organizației Națiunilor Unite privind schimbările climatice[15], în cadrul Conferinței de la Rio de Janeiro.[16] Convenția a instituit cadrul general al cooperării internaționale în domeniul combaterii schimbărilor climatice și a consacrat principiul responsabilităților comune, dar diferențiate, recunoscând faptul că statele dezvoltate poartă o responsabilitate istorică mai mare pentru acumularea gazelor cu efect de seră în atmosferă.[17] Convenția urmărește stabilizarea concentrațiilor de gaze cu efect de seră la un nivel care să prevină interferențele antropice periculoase asupra sistemului climatic și constituie, în prezent, fundamentul întregului regim juridic internațional în materia schimbărilor climatice.[18]

Necesitatea asumării unor obligații mai concrete de reducere a emisiilor a condus la adoptarea Protocolului de la Kyoto[19] în anul 1997. Acesta a reprezentat primul instrument juridic internațional care a impus obiective obligatorii de reducere a emisiilor pentru statele industrializate.[20] Protocolul a introdus mecanisme inovatoare, precum comercializarea certificatelor de emisii, implementarea comună și mecanismul dezvoltării curate, care au permis utilizarea unor instrumente economice pentru atingerea obiectivelor climatice.[21] Cu toate acestea, eficiența Protocolului de la Kyoto a fost limitată de participarea incompletă a unor mari state emitente și de caracterul său diferențiat.[22]

O nouă etapă în dezvoltarea dreptului climatic internațional a fost inaugurată prin adoptarea Acordului de la Paris[23] în anul 2015.[24] Acesta constituie, în prezent, principalul instrument juridic internațional în domeniul combaterii schimbărilor climatice și urmărește menținerea creșterii temperaturii medii globale mult sub pragul de 2°C față de nivelurile preindustriale, precum și continuarea eforturilor pentru limitarea încălzirii globale la 1,5°C.[25] Spre deosebire de Protocolul de la Kyoto, Acordul de la Paris implică participarea tuturor statelor și se bazează pe contribuțiile stabilite la nivel național, care trebuie actualizate periodic și să reflecte un nivel progresiv de ambiție climatică.[26]

În ultimii ani, regimul juridic internațional privind schimbările climatice a cunoscut o dezvoltare accelerată. Conferința COP29, desfășurată la Baku în anul 2024, a condus la adoptarea unui nou obiectiv colectiv privind finanțarea climatică, statele participante convenind majorarea

---

[12] A.I.Duşcă, *Dreptul mediului. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 10.
[13] M.Duțu, M.M.Duțu-Buzura, *Introducere în dreptul climei – Regim juridic complex şi o inedită disciplină ştiinţifică*, Studii şi Cercetări Juridice, Anul 9 (65), nr. 3, iulie–septembrie 2020, p. 346.
[14] Ibidem; A.Bogdan, *Drept internaţional public*, Universitaria, Craiova, 2007, p. 52.
[15] https://unfccc.int/files/essential_background/background_publications_htmlpdf/application/pdf/conveng.pdf, consultat pe 27.05.2026.
[16] M.M.Duțu-Buzura, *Convenţia-cadru privind schimbările climatice, document major al dreptului internaţional al mediului*, Studii şi Cercetări Juridice, nr. 4/2022, p. 507; L.Dogaru, A.D.Dogaru, *The rights of nature. A new paradigm*, Curentul Juridic, nr. 2/2022, p. 70-81.
[17] Ibidem; D.Dănişor, *Statul–metaforă şi realitate juridică*, Revista de Drept Public, nr. 2/2018, p. 57-66.
[18] M.Duțu, *Dreptul mediului şi al climei Vol 1: Partea generală*, Universul Juridic, Bucureşti, 2022, p. 75.
[19] https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.pdf, consultat pe 27.05.2026.
[20] A.I.Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 77.
[21] Ibidem; R.Duminică, *Dreptul mediului*, C.H.Beck, Bucureşti, 2025, p. 35.
[22] M.Duțu, *Dreptul mediului şi al climei Vol 1: Partea generală*, Universul Juridic, Bucureşti, 2022, p. 120; D.Dănişor, *Metafora dreptului*, Revista *Dreptul*, nr. 9/2018, p. 73-89.
[23] https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf, consultat pe 28.05.2026.
[24] A.I.Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 83.
[25] Ibidem; L.Dogaru, *Dreptul mediului. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită*, Pro Universitaria, Bucureşti, 2020, p. 44.
[26] A.I.Duşcă, Ş.C.Raicea, *Dreptul mediului. Caiet de seminar. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2024, p. 43.

finanțării destinate statelor în curs de dezvoltare la 300 miliarde de dolari anual până în anul 2035 și stabilirea unui cadru pentru mobilizarea unor resurse totale de aproximativ 1,3 trilioane de dolari anual în vederea susținerii tranziției climatice globale.[27] Totodată, au fost adoptate noi standarde destinate operaționalizării mecanismelor de piață prevăzute de articolul 6 al Acordului de la Paris, contribuind la dezvoltarea viitoarei piețe globale a certificatelor de carbon.[28]

De asemenea, conferința COP30, desfășurată în anul 2025 la Belém, în Brazilia, a evidențiat preocuparea comunității internaționale pentru consolidarea mecanismelor de adaptare la schimbările climatice, pentru creșterea finanțării climatice și pentru îmbunătățirea monitorizării progreselor realizate de state în atingerea obiectivelor asumate prin Acordul de la Paris.[29] În aceeași perioadă, dezvoltarea jurisprudenței internaționale a contribuit la consolidarea dimensiunii juridice a obligațiilor climatice.[30] Un exemplu relevant îl constituie avizul consultativ[31] emis de Curtea Internațională de Justiție în anul 2025, care a reafirmat obligația statelor de a preveni prejudiciile climatice și a evidențiat caracterul juridic al responsabilităților internaționale privind combaterea schimbărilor climatice.[32]

În prezent, reglementarea internațională a schimbărilor climatice se află într-un proces continuu de dezvoltare și adaptare la noile realități economice, sociale și tehnologice.[33] Evoluția sa demonstrează transformarea schimbărilor climatice dintr-o problemă exclusiv științifică într-un domeniu autonom al dreptului internațional, caracterizat printr-un ansamblu complex de norme, instituții și mecanisme juridice menite să asigure protecția climei și realizarea obiectivelor dezvoltării durabile la nivel global.[34]

Fundamentul juridic al politicii climatice a Uniunii Europene

Politica climatică a Uniunii Europene își are fundamentul juridic în dispozițiile tratatelor constitutive ale Uniunii și reprezintă una dintre cele mai dezvoltate componente ale politicii europene de mediu.[35] Evoluția reglementărilor europene în acest domeniu reflectă transformarea graduală a protecției mediului dintr-un obiectiv complementar al integrării europene într-o politică publică autonomă, caracterizată prin obiective juridice obligatorii și mecanisme complexe de implementare.[36] În prezent, combaterea schimbărilor climatice constituie una dintre prioritățile strategice ale Uniunii Europene, fiind integrată în majoritatea politicilor sale economice, energetice, industriale și comerciale.[37]

Temeiul juridic principal al acțiunii Uniunii Europene în materia schimbărilor climatice este reprezentat de dispozițiile articolelor 191-193 din Tratatul privind Funcționarea Uniunii Europene (TFUE).[38] Potrivit articolului 191 alineatul (1), politica Uniunii în domeniul mediului contribuie la conservarea, protecția și îmbunătățirea calității mediului, la protejarea sănătății umane, la utilizarea prudentă și rațională a resurselor naturale și la promovarea măsurilor destinate combaterii problemelor de mediu la nivel internațional, în special a schimbărilor climatice.[39] Prin includerea

[27] M.M.Duțu-Buzura, *Noi contribuții jurisdicționale la dezvoltarea dreptului climei*, Revista *Universul Juridic*, nr. 9/2025, p. 96-109.
[28] Ibidem.
[29] M.M.Duțu-Buzura, *COP-30–Regrese, contribuții de etapă, consolidări generale*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2026, p. 26-42.
[30] M.M.Duțu-Buzura, *Schimbarea climatică şi dreptul internaţional general*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2023, p. 13-22.
[31] https://www.icj-cij.org/sites/default/files/case-related/187/187-20250723-adv-01-00-en.pdf, consultat pe 30.05.2026.
[32] Andrei Duțu-Buzura, *Un aviz istoric al CIJ privind dreptul schimbărilor climatice*, Revista *Universul Juridic*, nr. 9/2025, p. 84-95.
[33] A.I.Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 153.
[34] Ibidem.
[35] M.M.Duțu-Buzura, *Schimbările climatice ca limită planetară. Perspective juridice*, Revista *Universul Juridic*, nr. 10/2023, p. 6-19.
[36] A.I.Duşcă, *The principle of sustainable development in The European Union*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 8/2016, p. 225-230.
[37] D.Dănişor, A.I.Duşcă, *Dreptul la dezvoltare durabilă*, LDMD 5, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2018, p. 475-483, https://asociatia-alpha.ro/ldmd/05-2017/LDMD-05-Socs.pdf, consultat pe 25.05.2026.
[38] A.I.Duşcă, *Dreptul Uniunii Europene privind afacerile. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 273.
[39] Ibidem; A.I.Duşcă, *La responsabilité préventive, essence de la responsabilité écologique*, Éditions universitaires européennes, Saarbrücken, 2014, p. 112.

expresă a schimbărilor climatice în textul tratatului, statele membre au recunoscut caracterul prioritar al acestei problematici și necesitatea unei intervenții coordonate la nivel european.[40]

Din perspectiva repartizării competențelor, protecția mediului și combaterea schimbărilor climatice fac parte din categoria competențelor partajate între Uniune și statele membre. În consecință, Uniunea poate adopta acte legislative obligatorii în măsura în care obiectivele urmărite nu pot fi realizate, în mod satisfăcător, de statele membre, acționând individual, și pot fi atinse mai eficient la nivel european.[41] Acest mecanism permite elaborarea unui cadru normativ unitar pentru toate statele membre, asigurând totodată respectarea principiilor subsidiarității și proporționalității.[42]

Fundamentul juridic al politicii climatice europene este completat de articolul 11 TFUE, care consacră principiul integrării cerințelor de protecție a mediului în definirea și punerea în aplicare a tuturor politicilor și acțiunilor Uniunii.[43] Acest principiu are o importanță deosebită în domeniul schimbărilor climatice, deoarece efectele acestora depășesc sfera strictă a dreptului mediului și influențează sectoare precum energia, transporturile, agricultura, industria, politica comercială și politica de coeziune. Prin urmare, combaterea schimbărilor climatice nu este concepută ca o politică izolată, ci ca un obiectiv transversal care trebuie luat în considerare în toate domeniile de activitate ale Uniunii.[44]

La nivelul principiilor juridice, politica climatică europeană este construită pe baza unor concepte fundamentale ale dreptului mediului. Principiul prevenirii impune adoptarea unor măsuri destinate evitării producerii prejudiciilor asupra mediului înainte ca acestea să se materializeze. În materia schimbărilor climatice, acest principiu justifică intervenția legislativă timpurie pentru reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră.[45] Principiul precauției permite adoptarea unor măsuri de protecție chiar și în situațiile în care există incertitudini științifice privind amploarea exactă a riscurilor climatice.[46] La rândul său, principiul *poluatorul plătește* constituie fundamentul juridic al unor instrumente precum sistemul european de comercializare a certificatelor de emisii și mecanismul de ajustare la frontieră a carbonului, prin care costurile poluării sunt transferate către operatorii economici responsabili pentru producerea acesteia.[47]

O etapă esențială în consolidarea fundamentului juridic al politicii climatice europene a fost reprezentată de adoptarea Regulamentului (UE) nr. 2021/1119 de instituire a cadrului pentru realizarea neutralității climatice[48], cunoscut sub denumirea *Legea europeană a climei*. Acest act normativ a transformat în obligații juridice obiectivele climatice asumate anterior la nivel politic și a consacrat, în mod expres, obiectivul neutralității climatice până în anul 2050[49]. Regulamentul stabilește obligația instituțiilor europene și a statelor membre de a adopta măsurile necesare pentru atingerea acestui obiectiv și impune reducerea emisiilor nete de gaze cu efect de seră cu cel puțin 55% până în anul 2030 comparativ cu nivelurile din anul 1990.[50]

Regulamentul (UE) nr. 2021/1119 (denumit și *Legea europeană a climei*) reprezintă, în prezent, principalul pilon juridic al politicii climatice europene, deoarece stabilește cadrul general în care sunt elaborate și aplicate toate celelalte instrumente legislative din domeniu.[51] În vederea

---

[40] Ibidem, p. 274; A.I.Duşcă, *The role of the principles of EU Law in the balance of the entire institutional system of the Union. Case Law*, The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, 12th edition, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2025, p. 37-48, https://asociatia-alpha.ro/gidni/12-2025/GIDNI-12-Socs-f.pdf.

[41] A.I.Duşcă, *Dreptul Uniunii Europene privind afacerile. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 57.

[42] Ibidem, p. 65; M.Duțu, *Infracțiunile de mediu în Uniunea Europeană: se impune armonizarea extinsă sau noi instrumente de aplicare?*, Revista *Dreptul*, nr. 8/2016, p. 157-171.

[43] A.I.Duşcă, *Dreptul mediului. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 17; A.I.Duşcă, *Dreptul Uniunii Europene privind afacerile. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 272.

[44] Ibidem; S.Cercel, I.Călinescu, M.S.Ticu, D.M.Dogaru, *Drept civil. Partea generală*, Universitaria, Craiova, 2016, p. 70.

[45] A.I.Duşcă, *Dreptul mediului. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 15.

[46] A.B.Ilie, *Precautionary Principle - too Vague to be a Viable Policy?*, Revista de Ştiinţe Politice, nr. 53/2017, p. 34-44.

[47] A.I.Duşcă, *Dreptul mediului. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021, p. 20.

[48] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R1119, consultat pe 02.06.2026.

[49] A.I.Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 96.

[50] Ibidem, p. 97.

[51] M.M.Duțu-Buzura, *European Climate Pact – Framework for Information and Participation of the Public to the Climate Change Challenge*, Romanian Journal of Public Affairs, nr. 3/2021, p. 29-40.

realizării obiectivelor prevăzute de acest regulament, Uniunea Europeană a dezvoltat un ansamblu complex de măsuri legislative reunite sub denumirea *Fit for 55*. Acest pachet legislativ urmărește adaptarea legislației europene privind energia, transporturile, utilizarea terenurilor și fiscalitatea la obiectivul reducerii emisiilor cu cel puțin 55% până în anul 2030.[52] Reformele adoptate în cadrul acestui pachet au vizat consolidarea sistemului european de comercializare a certificatelor de emisii, introducerea mecanismului de ajustare la frontieră a carbonului, revizuirea Regulamentului (UE) nr. 2018/842 privind reducerea anuală obligatorie a emisiilor de gaze cu efect de seră de către statele membre în perioada 2021-2030[53] în vederea unei contribuții la acțiunile climatice de respectare a angajamentelor asumate în temeiul Acordului de la Paris și modificarea normelor referitoare la utilizarea terenurilor și silvicultură.[54]

În ultimii ani, fundamentul juridic al politicii climatice europene a continuat să se dezvolte. Una dintre cele mai importante evoluții legislative recente o constituie procesul de modificare a Legii europene a climei în vederea introducerii unui obiectiv climatic intermediar pentru anul 2040.[55] În cursul anului 2025, Comisia Europeană a propus modificarea Regulamentului (UE) 2021/1119 prin stabilirea unei obligații juridice de reducere a emisiilor nete de gaze cu efect de seră cu 90% până în anul 2040 față de nivelurile din anul 1990.[56] Această inițiativă urmărește consolidarea traiectoriei juridice către neutralitatea climatică și oferirea unui cadru predictibil pentru investițiile publice și private în procesul de decarbonizare.[57]

Conform evoluțiilor legislative recente, obiectivul de reducere cu 90% a emisiilor până în anul 2040 a fost integrat în cadrul juridic european în cursul anului 2026, consolidând caracterul obligatoriu al politicii climatice europene și confirmând rolul Uniunii Europene ca lider global în combaterea schimbărilor climatice.[58] Totodată, Comisia Europeană a anunțat inițierea unor noi revizuiri legislative care vor adapta regulamentele privind partajarea eforturilor, utilizarea terenurilor și alte instrumente climatice la noul obiectiv pentru anul 2040.[59]

Prin urmare, fundamentul juridic al politicii climatice a Uniunii Europene este caracterizat printr-o combinație de dispoziții primare cuprinse în tratatele constitutive, principii fundamentale ale dreptului mediului și acte legislative secundare cu caracter obligatoriu.[60] Evoluția continuă a acestui cadru normativ demonstrează preocuparea constantă a Uniunii pentru consolidarea instrumentelor juridice destinate combaterii schimbărilor climatice și pentru atingerea obiectivului strategic al neutralității climatice, care reprezintă una dintre cele mai ambițioase transformări juridice, economice și sociale din istoria integrării europene.[61]

Cadrul normativ al Uniunii Europene privind combaterea schimbărilor climatice

Cadrul normativ european privind combaterea schimbărilor climatice nu este alcătuit din acte legislative izolate, ci dintr-un sistem juridic integrat, în cadrul căruia diferitele instrumente normative se completează reciproc și urmăresc realizarea unor obiective comune.[62] Particularitatea acestui sistem constă în faptul că el combină mecanisme tradiționale de reglementare administrativă cu

[52] M.M.Duțu-Buzura, *Probleme ale transpunerii dreptului UE al climei în dreptul român*, https://www.ceeol.com/search/chapter-detail?id=1171887, consultat pe 02.06.2026.
[53] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R0842, consultat pe 04.06.2026.
[54] M.M.Duțu-Buzura, *European Climate Pact – Framework for Information and Participation of the Public to the Climate Change Challenge*, Romanian Journal of Public Affairs, nr. 3/2021, p. 29-40.
[55] M.M.Duțu-Buzura, *The principle of ensuring a high level of climate protection under European Union Law*, Istorie, Cultură, Cetățenie în Uniunea Europeană, nr. 1/2022, p. 106-127.
[56] D.Dănișor, A.I.Duşcă, *Justiția în epoca crizelor ecologice. Răspunderea penală și dimensiunea filosofică a dreptului la un mediu sănătos*, C.H.Beck, Bucureşti, 2025, p. 130.
[57] Ibidem; S.Cercel, I.Călinescu, M.S.Ticu, D.M.Dogaru, *Drept civil. Drepturi reale*, Universitaria, Craiova, 2016, p. 77.
[58] https://data.consilium.europa.eu/doc/document/PE-5-2026-INIT/en/pdf, consultat pe 04.06.2026.
[59] Ibidem.
[60] A.I.Duşcă, *The principle of environmental protection in internal law and in the European Union*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 31, nr. 2/2017, p. 158-163.
[61] Ibidem.
[62] L.Dogaru, *European Union Strategies and Policies in the Current Context of Technologization*, Proceedings of The 15th International Conference on Interdisciplinarity in Engineering, Târgu-Mureş, 7-8 octombrie 2021, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-93817-8_30, consultat pe 05.06.2026.

instrumente economice și financiare, reflectând convingerea instituțiilor europene că tranziția climatică nu poate fi realizată exclusiv prin interdicții și obligații, ci necesită stimularea investițiilor și orientarea comportamentului actorilor economici către modele sustenabile de producție și consum.[63]

Un element esențial al acestui proces îl reprezintă Regulamentul (UE) nr. 2018/1999 privind guvernanța uniunii energetice și a acțiunilor climatice[64], care instituie mecanismele de planificare, monitorizare și raportare necesare pentru atingerea obiectivelor climatice europene.[65] Prin intermediul acestui regulament, statele membre sunt obligate să elaboreze Planuri Naționale Integrate Energie și Schimbări Climatice, să stabilească traiectorii naționale de reducere a emisiilor și să transmită periodic Comisiei Europene informații privind progresul realizat.[66] Acest mecanism contribuie la creșterea transparenței și permite instituțiilor europene să monitorizeze, în mod permanent, gradul de implementare a obligațiilor climatice.[67]

Importanța acestui sistem de guvernanță a crescut considerabil după adoptarea Legii europene a climei. Dacă anterior obiectivele climatice aveau în mare măsură caracter programatic, în prezent, acestea generează obligații juridice concrete pentru statele membre.[68] În consecință, Comisia Europeană dispune de instrumente mai eficiente pentru evaluarea conformității legislațiilor și politicilor naționale cu obiectivele asumate la nivelul Uniunii. Astfel, combaterea schimbărilor climatice a devenit nu doar o politică publică, ci și un domeniu caracterizat printr-un nivel ridicat de juridicizare și control instituțional.[69]

Un alt pilon important al cadrului normativ european îl constituie legislația privind energia din surse regenerabile. Directiva nr. 2018/2001 privind promovarea utilizării energiei din surse regenerabile[70] stabilește obiective ambițioase pentru creșterea ponderii energiei produse din surse regenerabile în consumul final al Uniunii.[71] Revizuirea recentă a directivei a urmărit accelerarea dezvoltării energiei eoliene, solare, geotermale și hidroelectrice, precum și simplificarea procedurilor administrative pentru autorizarea proiectelor de energie regenerabilă.[72] Legiuitorul european a considerat că durata excesivă a procedurilor de autorizare reprezintă una dintre principalele bariere în calea tranziției energetice și a impus statelor membre obligația de a crea zone speciale pentru dezvoltarea proiectelor regenerabile și de a reduce termenele administrative aplicabile acestora.[73]

În strânsă legătură cu această directivă se află legislația europeană privind eficiența energetică. Uniunea Europeană pornește de la premisa că reducerea consumului de energie reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de diminuare a emisiilor de gaze cu efect de seră.[74] Din acest motiv, actele normative adoptate în ultimii ani impun obligații din ce în ce mai stricte privind performanța energetică a clădirilor, eficiența proceselor industriale și reducerea consumului energetic în sectorul

---

[63] L.Dogaru, *Green Economy and Green Growth—Opportunities for Sustainable Development*, Proceedings of The 14th International Conference on Interdisciplinarity in Engineering, Târgu-Mureș, 8–9 October 2020, https://www.mdpi.com/2504-3900/63/1/70, consultat pe 05.06.2026.

[64] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R1999, consultat pe 07.06.2026.

[65] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni şi probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.

[66] F.Proedrou, *EU Energy Geopolitics. Strategic Premiums, Challenges, and Dilemmas in the Global Energy Transition Era*, Palgrave MacMillan, Londra, 2025, p. 85.

[67] B.Le Baut-Ferrarese, *Le droit de la sécurité d'approvisionnement énergétique dans l'Union européenne*, Larcier, Bruxelles, 2024, p. 102; R.Răducanu, *Câteva consideraţii de doctrină şi practică judiciară privind răspunderea penală a persoanei juridice în lumina noului Cod penal*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 25, nr. 1/2014, p. 112-115.

[68] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni şi probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.

[69] M.M.Duțu-Buzura, *The principle of ensuring a high level of climate protection under European Union Law*, Istorie, Cultură, Cetăţenie în Uniunea Europeană, nr. 1/2022, p. 106-127; D.Ghiță, *Executarea obligaţiilor prin mijloace indirecte*, C.H.Beck, Bucureşti, 2016, p. 102.

[70] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018L2001, consultat pe 08.06.2026.

[71] M.M.Duțu-Buzura, *Noi contribuții jurisdicționale la dezvoltarea dreptului climei*, Revista *Universul Juridic*, nr. 9/2025, p. 96-109.

[72] D.Dănișor, A.I.Dușcă, *Justiția în epoca crizelor ecologice. Răspunderea penală și dimensiunea filosofică a dreptului la un mediu sănătos*, C.H.Beck, București, 2025, p. 118.

[73] D.Dănişor, A.I.Dușcă, *Răspunderea penală ecologică: fundament filosofic şi provocări în protecţia mediului*, Revista de Drept Public, nr. 1/2025, p. 28-41; S.Răduleţu, *Unele aspecte controversate privind răspunderea penală a persoanei juridice*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 32, nr. 1/2018, p. 79-87.

[74] A.B.Ilie, *Consideraţii generale privind statutul energiilor regenerabile în Uniunea Europeană şi România*, Pandectele Române, nr. 11/2012, p. 74-88.

public. Aceste măsuri contribuie simultan la reducerea emisiilor și la diminuarea dependenței energetice a Uniunii.[75]

De asemenea, cadrul normativ climatic european acordă o atenție deosebită sectorului transporturilor, unul dintre principalii generatori de emisii de gaze cu efect de seră. În acest domeniu au fost adoptate reglementări care impun reducerea progresivă a emisiilor provenite de la autovehicule și promovează dezvoltarea mobilității electrice.[76] O reformă deosebit de importantă a constat în stabilirea obiectivului privind eliminarea comercializării autoturismelor și autovehiculelor utilitare ușoare noi care emit dioxid de carbon după anul 2035. Această măsură reprezintă una dintre cele mai ambițioase intervenții legislative realizate până în prezent la nivel european și demonstrează orientarea fermă a Uniunii către decarbonizarea transportului rutier.[77]

În paralel, Uniunea Europeană a dezvoltat reglementări specifice pentru sectoarele aviației și transportului maritim, domenii care, până de curând, beneficiau de un regim juridic mai puțin riguros din perspectiva reducerii emisiilor.[78] Integrarea progresivă a acestor sectoare în sistemul european de comercializare a certificatelor de emisii și introducerea unor obligații privind utilizarea combustibililor sustenabili reflectă intenția legiuitorului european de a extinde politicile climatice asupra tuturor activităților economice relevante.[79]

Un loc aparte în arhitectura normativă europeană îl ocupă mecanismele financiare destinate susținerii tranziției climatice. Pe lângă Fondul Social pentru Climă, Uniunea Europeană a creat Fondul pentru Modernizare și Fondul pentru Inovare, alimentate în principal din veniturile generate de sistemul EU ETS.[80] Aceste instrumente urmăresc finanțarea investițiilor în energie regenerabilă, eficiență energetică, tehnologii cu emisii reduse de carbon și infrastructuri necesare tranziției climatice.[81] Prin utilizarea acestor fonduri, Uniunea încearcă să reducă disparitățile existente între statele membre și să faciliteze atingerea obiectivelor climatice în regiunile care depind încă de combustibili fosili.[82]

Evoluțiile legislative recente demonstrează că dreptul climatic european se află într-un proces continuu de dezvoltare. Adoptarea în anul 2026 a obiectivului juridic obligatoriu de reducere cu 90% a emisiilor nete până în anul 2040 reprezintă cea mai importantă modificare legislativă din ultimii ani și marchează începutul unei noi etape în politica climatică europeană.[83] Prin această reformă, Uniunea Europeană a depășit orizontul temporal al pachetului *Fit for 55* și a creat baza juridică pentru elaborarea unei noi generații de acte normative care vor defini traiectoria de decarbonizare pentru perioada 2030-2040.[84]

Totodată, reforma din 2026 introduce o serie de elemente noi în arhitectura juridică a politicii climatice europene. Printre acestea se numără utilizarea limitată a creditelor internaționale de carbon după anul 2036, consolidarea mecanismelor de absorbție a carbonului prin ecosisteme naturale și

---

[75] A.B.Ilie, *Legislation and public policies regarding energy performance certification*, Revista de Științe Politice, nr. 70/2021, p. 117-128.

[76] A.I.Duşcă, *Transport of electricity and problems arising from customs duties and charges with equivalent effect*, The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, 11th edition, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2024, p. 45-54, https://asociatia-alpha.ro/gidni/11-2024/GIDNI-11-Socs-a.pdf, consultat pe 08.06.2026.

[77] D.Dănișor, A.I.Duşcă, *Justiția în epoca crizelor ecologice. Răspunderea penală și dimensiunea filosofică a dreptului la un mediu sănătos*, C.H.Beck, Bucureşti, 2025, p. 128.

[78] L.Dogaru, *Green Economy and Green Growth—Opportunities for Sustainable Development*, Proceedings of The 14th International Conference on Interdisciplinarity in Engineering, Târgu-Mureş, 8–9 October 2020, https://www.mdpi.com/2504-3900/63/1/70, consultat pe 05.06.2026.

[79] A.B.Ilie, *The right to a healthy environment in international and EU states legislation*, Revista de Ştiinţe Politice, nr. 55/2017, p. 100-110.

[80] M.M.Duțu-Buzura, *The principle of ensuring a high level of climate protection under European Union Law*, Istorie, Cultură, Cetăţenie în Uniunea Europeană, nr. 1/2022, p. 106-127.

[81] L.Dogaru, *The Main Goals of the Fourth Industrial Revolution. Renewable Energy Perspectives*, 13th International Conference Interdisciplinarity in Engineering (INTER-ENG 2019), p. 397-401, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978920309367, consultat pe 08.06.2026.

[82] M.Duțu, *Integrarea europeană: între statul integrat, apartenența diferențiată și un nou tip de suveranitate*, Revista *Dreptul*, nr. 4/2023, p. 90-110; M.M.Duțu-Buzura, *Constituționalizarea dreptului climei. Premise și provocări*, Revista de Științe Juridice, nr. 2/2021, p. 13-22.

[83] M.M.Duțu-Buzura, *COP-30–Regrese, contribuții de etapă, consolidări generale*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2026, p. 26-42.

[84] Ibidem.

accentuarea rolului tehnologiilor de captare și stocare a carbonului.[85] Aceste modificări urmăresc să ofere statelor membre o flexibilitate mai mare în atingerea obiectivelor climatice, fără a afecta caracterul obligatoriu al reducerilor de emisii asumate la nivelul Uniunii.[86]

Analiza ansamblului normativ european evidențiază faptul că Uniunea Europeană a construit un veritabil sistem juridic climatic, caracterizat prin coerență, complexitate și un grad ridicat de integrare.[87] Spre deosebire de alte jurisdicții, în care reglementările climatice sunt dispersate și fragmentare, dreptul climatic european funcționează ca un mecanism unitar, în cadrul căruia obiectivele de reducere a emisiilor, instrumentele economice, politicile energetice și mecanismele financiare sunt coordonate pentru realizarea aceluiași scop fundamental: atingerea neutralității climatice și limitarea efectelor schimbărilor climatice asupra generațiilor prezente și viitoare.[88] Această evoluție transformă Uniunea Europeană într-un model de referință pentru dezvoltarea dreptului climatic la nivel internațional și confirmă rolul său de lider global în domeniul combaterii schimbărilor climatice.[89]

Sistemul Uniunii Europene de comercializare a certificatelor de emisii

Sistemul Uniunii Europene de comercializare a certificatelor de emisii (European Union Emissions Trading System – EU ETS) reprezintă principalul instrument economic și juridic utilizat de Uniunea Europeană pentru reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră.[90] Instituit prin Directiva 2003/87/CE de stabilire a unui sistem de comercializare a cotelor de emisie de gaze cu efect de seră în cadrul Comunității[91], acesta constituie primul sistem internațional de comercializare a certificatelor de emisii la scară continentală și continuă să reprezinte unul dintre cele mai importante mecanisme climatice existente la nivel global.[92] Obiectivul fundamental al sistemului este reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră într-o manieră eficientă din punct de vedere economic, prin utilizarea principiului *poluatorul plătește* și prin integrarea costurilor climatice în activitatea operatorilor economici.[93]

Fundamentul teoretic al EU ETS este reprezentat de mecanismul cunoscut în literatura economică drept *cap and trade*. Potrivit acestui model, autoritatea publică stabilește o limită maximă a emisiilor care pot fi generate într-o anumită perioadă, iar această limită este împărțită în certificate de emisii care pot fi tranzacționate pe piață. Fiecare certificat conferă titularului dreptul de a emite o tonă de dioxid de carbon sau echivalentul acesteia în alte gaze cu efect de seră.[94] Operatorii economici care reușesc să își reducă emisiile sub nivelul certificatelor deținute pot vinde surplusul pe piață, în timp ce operatorii care depășesc limita alocată sunt obligați să achiziționeze certificate suplimentare. Prin acest mecanism, reducerea emisiilor este realizată acolo unde costurile economice sunt cele mai reduse, iar piața contribuie la identificarea celor mai eficiente soluții de decarbonizare.[95]

EU ETS a devenit operațional în anul 2005 și a evoluat succesiv prin mai multe faze de dezvoltare. Primele etape au fost caracterizate de alocarea gratuită a unui număr semnificativ de certificate și de existența unor surplusuri importante pe piață, ceea ce a redus eficiența sistemului.[96] Experiența acumulată în această perioadă a determinat legiuitorul european să adopte reforme

[85] M.M.Duțu-Buzura, *COP-30–Regrese, contribuții de etapă, consolidări generale*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2026, p. 26-42.
[86] Ibidem.
[87] M.M.Duțu-Buzura, *Noi contribuții jurisdicționale la dezvoltarea dreptului climei*, Revista *Universul Juridic*, nr. 9/2025, p. 96-109.
[88] Ibidem; A.I.Duşcă, *Generațiile viitoare ca subiect de drept*, Revista *Dreptul*, nr. 9/2020, p. 64-86.
[89] M.M.Duțu-Buzura, *Dimensiuni politico-juridice ale acțiunii internaționale a Uniunii Europene privind protecția mediului și combaterea schimbării climatice*, Studii și Cercetări Juridice–Serie Nouă, nr. 3/2023, p. 101-138.
[90] A.B.Ilie, *Legislation and public policies regarding energy performance certification*, Revista de Științe Politice, nr. 70/2021, p. 117-128.
[91] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003L0087, consultat pe 10.06.2026.
[92] A.B.Ilie, *Legislation and public policies regarding energy performance certification*, Revista de Științe Politice, nr. 70/2021, p. 117-128.
[93] D.Dănișor, A.I.Duşcă, *Dreptul la dezvoltare durabilă*, LDMD 5, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureş, 2018, p. 475-483, https://asociatia-alpha.ro/ldmd/05-2017/LDMD-05-Socs.pdf, consultat pe 25.05.2026.
[94] A.B.Ilie, *Legislation and public policies regarding energy performance certification*, Revista de Științe Politice, nr. 70/2021, p. 117-128.
[95] Ibidem; L.Dogaru, *Objectification of civil liability for ecological damage. Sectorial aspects*, Curentul Juridic, nr. 2/2020, p. 91-103.
[96] A.B.Ilie, *Dreptul mediului*, C.H.Beck, Bucureşti, 2017, p. 173.

succesive destinate consolidării mecanismului și creșterii prețului carbonului. În prezent, sistemul se află în faza a patra de funcționare, corespunzătoare perioadei 2021–2030, fiind mult mai strict și mai eficient decât în momentul instituirii sale.[97]

Domeniul de aplicare al EU ETS a fost extins treptat de-a lungul timpului. Inițial, acesta acoperea, în principal, sectorul producerii energiei electrice și anumite industrii cu consum energetic ridicat. Ulterior, au fost incluse sectoare precum producția de ciment, oțel, aluminiu, rafinarea petrolului, industria chimică și aviația.[98] Extinderea progresivă a sistemului reflectă preocuparea Uniunii Europene de a integra un număr cât mai mare de activități economice în procesul de decarbonizare și de a evita apariția unor diferențe semnificative de reglementare între diverse sectoare economice.[99]

Una dintre cele mai importante reforme ale ultimilor ani a fost adoptată în cadrul pachetului legislativ *Fit for 55*. Prin revizuirea Directivei nr. 2003/87 în anul 2023, Uniunea Europeană a consolidat semnificativ rolul sistemului în atingerea obiectivelor climatice stabilite prin Legea europeană a climei.[100] Reforma a prevăzut reducerea mai rapidă a plafonului total de emisii și stabilirea obiectivului potrivit căruia emisiile provenite din sectoarele acoperite de EU ETS trebuie să fie cu 62% mai mici în anul 2030 față de nivelurile înregistrate în anul 2005. Această modificare a reprezentat una dintre cele mai importante înăspriri ale regimului juridic al comercializării certificatelor de emisii de la crearea sistemului.[101]

În paralel, a fost modificat regimul alocărilor gratuite de certificate. Dacă în etapele anterioare numeroase întreprinderi beneficiau de cote semnificative de certificate fără costuri, reforma recentă urmărește eliminarea progresivă a acestui mecanism și creșterea ponderii certificatelor distribuite prin licitație.[102] Legiuitorul european a considerat că alocările gratuite, deși justificate într-o anumită măsură de riscul relocării emisiilor, pot diminua stimulentele economice pentru reducerea poluării.[103] În consecință, procesul de eliminare treptată a certificatelor gratuite continuă, în special în sectoarele care vor fi acoperite de mecanismul de ajustare la frontieră a carbonului (CBAM). Pentru sectorul aviației, alocările gratuite urmează să fie eliminate complet începând cu anul 2026.[104]

O altă modificare legislativă deosebit de importantă privește extinderea EU ETS asupra transportului maritim. Începând cu anul 2024, emisiile generate de navele comerciale de mare tonaj au fost incluse în sistem. Aplicarea obligațiilor este realizată gradual, operatorii fiind obligați să restituie certificate pentru 40% din emisiile aferente anului 2024, pentru 70% din emisiile anului 2025 și pentru 100% din emisiile generate începând cu anul 2026.[105] De asemenea, din anul 2026, sistemul include nu numai emisiile de dioxid de carbon, ci și emisiile de metan și protoxid de azot provenite din transportul maritim. Această reformă este considerată una dintre cele mai importante extinderi sectoriale ale EU ETS din ultimul deceniu.[106]

Reglementarea juridică a schimbărilor climatice în România

Reglementarea juridică a schimbărilor climatice în România s-a dezvoltat, în principal, sub influența dreptului Uniunii Europene și a obligațiilor asumate de statul român în cadrul Convenției-cadru a Organizației Națiunilor Unite privind schimbările climatice și al Acordului de la Paris.[107] Spre deosebire de alte state europene care au adoptat legi-cadru dedicate combaterii schimbărilor climatice,

---

[97] M.M.Duțu-Buzura, *COP-30–Regrese, contribuții de etapă, consolidări generale*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2026, p. 26-42.
[98] A.I.Dușcă, *Poluarea olfactivă sau miasmele pe căile aerului*, Revista *Dreptul*, nr. 1/2019, p. 135-156.
[99] Ibidem; L.Dogaru, *Quelques principes du droit de l'environnement*, Curentul Juridic, vol. 72, nr. 1/2018, p. 104-117.
[100] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni şi probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.
[101] Ibidem.
[102] M.M.Duțu-Buzura, *Obligaţia de diligenţă a întreprinderilor în materia schimbărilor climatice. Evoluţii şi involuţii*, Revista *Universul Juridic*, nr. 5/2025, p. 89-100.
[103] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni şi probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.
[104] M.M.Duțu-Buzura, *Noi contribuţii jurisdicţionale la dezvoltarea dreptului climei*, Revista *Universul Juridic*, nr. 9/2025, p. 96-109.
[105] M.M.Duțu-Buzura, *COP-30–Regrese, contribuţii de etapă, consolidări generale*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2026, p. 26-42.
[106] Ibidem.
[107] A.I.Dușcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024, p. 70; M.M.Duțu-Buzura, *Convenţia-cadru privind schimbările climatice, document major al dreptului internaţional al mediului*, Studii şi Cercetări Juridice, nr. 4/2022, p. 507.

sistemul juridic românesc este caracterizat prin existența unui ansamblu de acte normative sectoriale, strategii și documente programatice care, împreună, formează cadrul național al politicilor climatice. Acest model normativ reflectă evoluția graduală a politicilor de mediu și energie din România, precum și procesul de adaptare continuă la exigențele impuse de legislația europeană.[108]

Fundamentul constituțional al intervenției statului în domeniul schimbărilor climatice se regăsește în dispozițiile articolului 35 din Constituția României, care consacră dreptul oricărei persoane la un mediu înconjurător sănătos și echilibrat ecologic.[109] Potrivit alineatului (2), statul are obligația de a asigura cadrul legislativ pentru exercitarea acestui drept, iar alineatul (3) stabilește obligația persoanelor fizice și juridice de a proteja și ameliora mediul înconjurător.[110] Deși textul constituțional nu menționează, în mod expres, schimbările climatice, doctrina a subliniat că protecția climei reprezintă o componentă esențială a dreptului fundamental la un mediu sănătos, având în vedere impactul direct al fenomenelor climatice asupra sănătății, securității și bunăstării populației.[111]

La nivel legislativ, una dintre cele mai importante caracteristici ale sistemului românesc este influența determinantă a dreptului Uniunii Europene. Majoritatea normelor aplicabile în domeniul schimbărilor climatice sunt rezultatul transpunerii directivelor europene sau al aplicării directe a regulamentelor europene.[112] În consecință, cadrul juridic românesc trebuie analizat în strânsă legătură cu evoluțiile legislative produse la nivelul Uniunii Europene, în special după adoptarea Pactului Verde European și a Legii europene a climei.[113]

Un rol central în arhitectura juridică națională îl ocupă Strategia pe termen lung a României pentru reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră[114]. Acest document stabilește direcțiile de dezvoltare necesare pentru atingerea neutralității climatice și urmărește alinierea politicilor naționale la obiectivele asumate de Uniunea Europeană.[115] Strategia promovează transformarea sistemului energetic, modernizarea industriei, dezvoltarea transportului sustenabil și creșterea capacității ecosistemelor naturale de absorbție a carbonului.[116] De asemenea, documentul evidențiază necesitatea unei tranziții juste, care să permită adaptarea economiei și a comunităților locale la noile exigențe climatice fără generarea unor dezechilibre sociale majore.[117]

O importanță deosebită o prezintă și Planul Național Integrat Energie și Schimbări Climatice (PNIESC)[118], principalul instrument de planificare utilizat pentru implementarea obligațiilor europene în domeniul energiei și climei.[119] În luna octombrie 2024, România a transmis Comisiei Europene versiunea actualizată a acestui plan, care conține obiective mai ambițioase privind dezvoltarea energiei regenerabile, reducerea emisiilor și modernizarea infrastructurii energetice.[120] Actualizarea PNIESC reprezintă una dintre cele mai importante evoluții legislative și strategice recente în materia schimbărilor climatice, deoarece stabilește traiectoria națională până în anul 2030 și constituie baza pentru implementarea reformelor climatice europene.[121]

---

[108] Ibidem.
[109] A.B.Ilie, *Dreptul la un mediu sănătos – între un drept fundamental al omului și o politică de formă fără substanță*, Revista de Științe Politice, nr. 52/2016, p. 14-24.
[110] Ibidem.
[111] A.I.Dușcă, S.Badea, *Protection of The Human Right to A Healthy Environment in Europe*, Indian Journal of Applied Research, vol. 5, nr. 2/2015, p. 298-301; A.B.Ilie, *The right to a healthy environment in international and EU states legislation*, Revista de Științe Politice, nr. 55/2017, p. 100-110; D.C.Dănișor, *Drept constituţional şi instituţii politice. Vol. I. Teoria generală*, C.H.Beck, Bucureşti, 2007, p. 84.
[112] A.I.Dușcă, *The principle of environmental protection in internal law and in the European Union*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 31, nr. 2/2017, p. 158-163; M.C.Dănișor, D.C.Dănișor, *Teoria generală a dreptului*, Universul Juridic, București, 2023, p. 115.
[113] D.Dănișor, A.I.Dușcă, *Justiţia în epoca crizelor ecologice. Răspunderea penală şi dimensiunea filosofică a dreptului la un mediu sănătos*, C.H.Beck, Bucureşti, 2025, p. 140.
[114] https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2023/11/ANEXA-1-21.pdf, consultat pe 10.06.2026.
[115] M.M.Duțu-Buzura, *The principle of ensuring a high level of climate protection under European Union Law*, Istorie, Cultură, Cetățenie în Uniunea Europeană, nr. 1/2022, p. 106-127.
[116] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni şi probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.
[117] Ibidem.
[118] https://energie.gov.ro/wp-content/uploads/2024/10/PLANUL-NATIONAL-INTEGRAT-IN-DOMENIUL-ENERGIEI-SI-SCHIMBARILOR-CLIMATICE-2021-2030-Actualizare-Octombrie-2024.pdf, consultat pe 10.06.2026.
[119] M.M.Duțu-Buzura, *Noi contribuţii jurisdicţionale la dezvoltarea dreptului climei*, Revista *Universul Juridic*, nr. 9/2025, p. 96-109.
[120] Ibidem.
[121] M.M.Duțu-Buzura, *COP-30–Regrese, contribuţii de etapă, consolidări generale*, Revista *Universul Juridic*, nr. 1/2026, p. 26-42.

Versiunea actualizată a planului prevede creșterea semnificativă a ponderii energiei din surse regenerabile, dezvoltarea capacităților de producție eoliană și solară, extinderea infrastructurii energetice și creșterea eficienței energetice a clădirilor și proceselor industriale.[122] Totodată, documentul include măsuri destinate reducerii emisiilor din sectorul transporturilor și consolidării capacității de absorbție a carbonului prin intermediul pădurilor și al altor ecosisteme naturale. PNIESC reflectă, astfel, integrarea la nivel național a obiectivelor stabilite prin Legea europeană a climei și prin pachetul legislativ *Fit for 55*.[123]

În domeniul energetic, cadrul juridic relevant este alcătuit dintr-un număr important de acte normative care reglementează producerea, transportul și consumul energiei. Legea energiei electrice și a gazelor naturale nr. 123/2012, modificată în repetate rânduri pentru a asigura conformitatea cu dreptul Uniunii Europene, constituie principalul act normativ în materie.[124] În ultimii ani, legislația energetică a fost completată prin măsuri destinate promovării energiei regenerabile, dezvoltării capacităților de stocare și susținerii investițiilor în tehnologii cu emisii reduse de carbon.[125] În mod particular, implementarea mecanismului contractelor pentru diferență (Contracts for Difference – CfD) reprezintă una dintre cele mai importante reforme recente, fiind destinată stimulării investițiilor în producția de energie regenerabilă și în alte tehnologii cu emisii reduse de carbon.[126]

De asemenea, România a realizat progrese importante în procesul de eliminare treptată a producției de energie bazate pe cărbune. Acest proces este susținut atât prin reforme legislative interne, cât și prin finanțări provenite din Fondul pentru Modernizare, Fondul pentru Tranziție Justă și alte instrumente financiare europene.[127] Reducerea dependenței de combustibilii fosili constituie una dintre condițiile esențiale pentru atingerea obiectivelor climatice asumate de statul român și de Uniunea Europeană.[128]

Un domeniu deosebit de important pentru politica climatică națională îl reprezintă gestionarea pădurilor și a altor ecosisteme capabile să absoarbă carbonul din atmosferă. În acest context, adoptarea noului Cod Silvic prin Legea nr. 331/2024 constituie una dintre cele mai relevante evoluții legislative recente.[129] Noul cod urmărește consolidarea protecției fondului forestier național, combaterea exploatărilor ilegale și îmbunătățirea gestionării durabile a resurselor forestiere. Importanța sa pentru politica climatică derivă din faptul că pădurile reprezintă principalul rezervor natural de carbon al României și contribuie, în mod direct, la îndeplinirea obligațiilor asumate în cadrul Regulamentului (UE) nr. 2018/841 cu privire la includerea emisiilor de gaze cu efect de seră și a absorbțiilor rezultate din activități legate de exploatarea terenurilor, schimbarea destinației terenurilor și silvicultură în cadrul de politici privind clima și energia pentru 2030 [130].[131]

În ceea ce privește adaptarea la schimbările climatice, România a elaborat documente strategice dedicate reducerii vulnerabilității diferitelor sectoare economice și sociale la efectele

---

[122] L.Dogaru, *Green Economy and Green Growth—Opportunities for Sustainable Development*, Proceedings of The 14th International Conference on Interdisciplinarity in Engineering, Târgu-Mureș, 8–9 October 2020, https://www.mdpi.com/2504-3900/63/1/70, consultat pe 05.06.2026.
[123] Ibidem.
[124] M.Duțu, *Dreptul mediului şi al climei Vol 1: Partea generală*, Universul Juridic, București, 2022, p. 121.
[125] D.Dănișor, A.I.Dușcă, *Dreptul la dezvoltare durabilă*, LDMD 5, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2018, p. 475-483, https://asociatia-alpha.ro/ldmd/05-2017/LDMD-05-Socs.pdf, consultat pe 25.05.2026.
[126] L.Dogaru, *Green Economy and Green Growth—Opportunities for Sustainable Development*, Proceedings of The 14th International Conference on Interdisciplinarity in Engineering, Târgu-Mureș, 8–9 October 2020, https://www.mdpi.com/2504-3900/63/1/70, consultat pe 05.06.2026.
[127] A.I.Dușcă, *Probleme în implementarea dreptului european al mediului în România*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 43, nr. 2/2023, p. 56-64.
[128] A.I.Dușcă, *The principle of sustainable development in The European Union*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 8/2016, p. 225-230.
[129] A.I.Dușcă, *Conservation of natural habitats and species of wild fauna and flora – CJEU case law*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 42/2025, p. 1285-1296.
[130] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R0841, consultat pe 10.06.2026.
[131] D.Dănișor, A.I.Dușcă, *Răspunderea penală ecologică: fundament filosofic şi provocări în protecţia mediului*, Revista de Drept Public, nr. 1/2025, p. 28-41.

schimbărilor climatice.[132] Strategia națională de adaptare, adoptată prin HG nr. 1010/2024[133], și planurile de acțiune asociate[134] urmăresc integrarea considerentelor climatice în politicile privind agricultura, gestionarea resurselor de apă, sănătatea publică, infrastructura și amenajarea teritoriului.[135] Aceste documente reflectă o schimbare de paradigmă în abordarea juridică a schimbărilor climatice, accentul fiind pus nu numai pe reducerea emisiilor, ci și pe creșterea rezilienței societății față de efectele inevitabile ale încălzirii globale.[136]

Din punct de vedere instituțional, responsabilitatea principală pentru elaborarea și implementarea politicilor climatice revine Ministerului Mediului, Apelor și Pădurilor și Ministerului Energiei. Aceste instituții cooperează cu alte autorități publice centrale și locale în vederea implementării obligațiilor asumate la nivel european și internațional.[137] Totodată, Administrația Fondului pentru Mediu joacă un rol important în finanțarea proiectelor destinate reducerii emisiilor și promovării energiei curate, prin programe precum Casa Verde Fotovoltaice, care contribuie la dezvoltarea producției descentralizate de energie regenerabilă.[138]

Cu toate progresele realizate, cadrul juridic românesc în materia schimbărilor climatice continuă să se confrunte cu anumite provocări. Una dintre cele mai frecvent semnalate este absența unei legi-cadru privind schimbările climatice care să stabilească obiective obligatorii, mecanisme de monitorizare și responsabilități instituționale clare.[139] În doctrină și în cadrul dezbaterilor de politici publice, s-a subliniat, în mod repetat, necesitatea adoptării unei asemenea legi, capabile să asigure o mai mare coerență și predictibilitate a politicilor climatice naționale.[140]

Reglementarea juridică a schimbărilor climatice în România este rezultatul interacțiunii dintre normele constituționale, legislația națională și dreptul Uniunii Europene.[141] Deși sistemul normativ românesc nu dispune încă de o lege climatică distinctă, acesta a cunoscut o dezvoltare semnificativă în ultimii ani, în special prin actualizarea PNIESC, implementarea reformelor europene din pachetul *Fit for 55*, dezvoltarea mecanismelor de sprijin pentru energia regenerabilă și adoptarea noului Cod Silvic.[142] Aceste evoluții demonstrează consolidarea progresivă a politicii climatice naționale și integrarea tot mai profundă a obiectivelor climatice în procesul de elaborare și aplicare a normelor juridice din România.[143]

Reglementarea juridică a schimbărilor climatice în Bulgaria

Reglementarea juridică a schimbărilor climatice în Bulgaria s-a dezvoltat în strânsă legătură cu procesul de aderare la Uniunea Europeană și cu obligațiile asumate de statul bulgar în cadrul regimului juridic internațional privind protecția climei.[144] Similar altor state membre din Europa Centrală și de Est, Bulgaria a fost nevoită să își adapteze sistemul normativ la cerințele tot mai complexe ale dreptului climatic european, proces care a determinat transformări importante atât la

---

[132] M.M.Duțu-Buzura, *The principle of ensuring a high level of climate protection under European Union Law*, Istorie, Cultură, Cetățenie în Uniunea Europeană, nr. 1/2022, p. 106-127.

[133] https://www.mmediu.ro/app/webroot/uploads/files/Monitorul%20Oficial%20Partea%20I%20nr.%20823Bis.pdf, consultat la 10.06.2026.

[134] https://sgglegis.gov.ro/legislativ/docs/2023/08/_qzxr1msk6fjtgvn73hw.pdf, consultat pe 10.06.2026.

[135] M.M.Duțu-Buzura, *Obligația de diligență a întreprinderilor în materia schimbărilor climatice. Evoluții și involuții*, Revista *Universul Juridic*, nr. 5/2025, p. 89-100.

[136] Ibidem.

[137] M.M.Duțu-Buzura, *Noi dimensiuni și probleme ale contenciosului climatic*, Revista *Universul Juridic*, nr. 7/2023, p. 6-15.

[138] M.M.Duțu-Buzura, *Dimensiuni politico-juridice ale acțiunii internaționale a Uniunii Europene privind protecția mediului și combaterea schimbării climatice*, Revista de Studii și Cercetări Juridice, vol. 68, nr. 3/2023, p. 101-138.

[139] A.I.Duşcă, *Probleme în implementarea dreptului european al mediului în România*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 43, nr. 2/2023, p. 56-64.

[140] M.Duțu, *Pentru un nou, veritabil și eficient drept represiv (penal) al mediului*, Revista *Dreptul*, nr. 11/2020, p. 11-32.

[141] M.Duțu, *Integrarea europeană: între statul integrat, apartenența diferențiată și un nou tip de suveranitate*, Revista *Dreptul*, nr. 4/2023, p. 90-110; M.Duțu, *Constituționalizarea dreptului mediului în România. Evoluția reglementărilor, contribuția jurisprudenței și reacția doctrinei*, Revista *Dreptul*, nr. 3/2022, p. 80-111.

[142] M.M.Duțu-Buzura, *Constituționalizarea dreptului climei. Premise și provocări*, Revista de Ştiinţe Juridice, nr. 2/2021, p. 13-22.

[143] M.M.Duțu-Buzura, *Curtea Europeană a Drepturilor Omului: un pas important spre recunoașterea dreptului la climă*, Universul Juridic, nr. 4/2024, p. 5-12.

[144] R.Hijman, *Sustainable Development in the European Union. Monitoring Report on Progress Towards the SDGs in an EU Context*, https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-flagship-publications/w/ks-01-24-018, consultat pe 11.06.2026.

nivel legislativ, cât și instituțional.[145] În prezent, cadrul juridic bulgar privind schimbările climatice este caracterizat printr-o combinație între legislația națională specifică, strategiile climatice și energetice și normele direct aplicabile ale Uniunii Europene.[146]

Fundamentul constituțional al protecției mediului și al politicilor climatice este reprezentat de dispozițiile Constituției Republicii Bulgaria. Potrivit articolului 55 din Constituție, cetățenii au dreptul la un mediu sănătos și favorabil vieții, precum și obligația de a proteja mediul înconjurător.[147] Deși textul constituțional nu face referire expresă la schimbările climatice, acesta oferă baza juridică pentru adoptarea măsurilor legislative destinate reducerii emisiilor de gaze cu efect de seră și adaptării la efectele încălzirii globale.[148] În doctrină, s-a apreciat că dreptul la un mediu sănătos include implicit și protecția sistemului climatic, având în vedere impactul direct pe care schimbările climatice îl exercită asupra sănătății populației, securității alimentare, resurselor de apă și dezvoltării economice.[149]

Spre deosebire de România, Bulgaria dispune de o reglementare legislativă specială în materia schimbărilor climatice. Principalul act normativ este Climate Change Mitigation Act (Legea privind atenuarea schimbărilor climatice)[150], adoptată în scopul implementării obligațiilor asumate în cadrul dreptului Uniunii Europene și al acordurilor internaționale privind clima.[151] Această lege stabilește cadrul juridic național pentru reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră, pentru participarea Bulgariei la sistemul european de comercializare a certificatelor de emisii și pentru monitorizarea progreselor realizate în vederea atingerii obiectivelor climatice.[152]

Legea privind atenuarea schimbărilor climatice ocupă o poziție centrală în arhitectura normativă bulgară, deoarece stabilește competențele instituțiilor publice, procedurile de raportare și mecanismele de control necesare aplicării legislației climatice europene.[153] Totodată, aceasta reglementează obligațiile operatorilor economici care participă la sistemul european de comercializare a certificatelor de emisii și stabilește cadrul necesar implementării regulamentelor europene privind monitorizarea și raportarea emisiilor.[154]

În ultimii ani, această lege a cunoscut modificări importante generate de necesitatea adaptării legislației bulgare la reformele climatice europene. Cea mai importantă modificare legislativă recentă a fost adoptată în anul 2025, când Parlamentul bulgar a aprobat un amplu pachet de amendamente la Legea privind atenuarea schimbărilor climatice.[155] Aceste modificări au avut ca obiectiv principal transpunerea Directivei (UE) 2023/959 și a Directivei (UE) 2023/958, care au reformat sistemul european de comercializare a certificatelor de emisii și au extins aplicarea acestuia asupra unor noi sectoare economice.[156] Amendamentele au introdus în dreptul intern dispozițiile referitoare la

---

[145] Ibidem.
[146] Association of Justice and Environment, Implementation of the EU Climate Law in Bulgaria. Legal Analysis, 2023, https://justiceandenvironment.org/wp-content/uploads/2023/11/Implementation-of-ECL-in-Bulgaria-final_JE.pdf?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 11.06.2026.
[147] *Bulgaria's climate action strategy*, https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/767172/EPRS_BRI%282024%29767172_EN.pdf?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 11.06.2026.
[148] *Bulgaria - Environmental, Social & Governance Law 2026*, https://iclg.com/practice-areas/environmental-social-and-governance-law/bulgaria/?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 11.06.2026.
[149] Ibidem.
[150] https://www.moew.government.bg/static/media/ups/articles/attachments/Climate_Change_Mitigation_Actb79ac7271ff39de8cf1d9459a418e3f0.pdf, consultat pe 12.06.2026.
[151] *Bulgaria's climate action strategy*, https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/767172/EPRS_BRI%282024%29767172_EN.pdf?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 11.06.2026.
[152] Ibidem.
[153] A.Atanasova, K.Naydenov, *Perceptions of the Barriers to the Implementation of a Successful Climate Change Policy in Bulgaria*, https://www.mdpi.com/2225-1154/13/2/40, consultat pe 12.06.2026.
[154] Ibidem.
[155] R.Dimitrova, T.Tsaneva, *Parliament Adopts Amendments to Climate Change Mitigation Act at Second Reading*, https://www.bta.bg/en/news/bulgaria/970727-parliament-adopts-amendments-to-climate-change-mitigation-act-at-second-reading?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 12.06.2026.
[156] *ETS 2 implications for Bulgaria: Fuel suppliers enter a new compliance regime*,

extinderea EU ETS, la includerea transportului maritim în sistemul de comercializare a certificatelor de emisii și la implementarea noilor mecanisme europene destinate accelerării tranziției către neutralitatea climatică.[157]

Importanța acestor modificări este amplificată de faptul că ele au permis Bulgariei să remedieze deficiențele semnalate de instituțiile europene și să evite continuarea unor proceduri de infringement inițiate pentru neîndeplinirea obligațiilor de transpunere a legislației Uniunii Europene.[158] Totodată, adoptarea reformelor a fost corelată cu implementarea obiectivelor asumate prin Planul Național de Redresare și Reziliență, în special în ceea ce privește decarbonizarea sectorului energetic.[159]

Un rol deosebit de important în politica climatică bulgară îl ocupă Planul Național Integrat Energie și Schimbări Climatice (PNIESC)[160]. Similar celorlalte state membre ale Uniunii Europene, Bulgaria este obligată să elaboreze și să actualizeze periodic acest document strategic. În anul 2025, autoritățile bulgare au transmis Comisiei Europene versiunea actualizată a planului pentru perioada 2021-2030, document care stabilește principalele obiective naționale în materie de reducere a emisiilor, dezvoltare a energiei regenerabile și creștere a eficienței energetice.[161]

Planul actualizat reflectă orientarea Bulgariei către o reducere progresivă a dependenței de combustibilii fosili și către dezvoltarea surselor regenerabile de energie. Potrivit documentelor oficiale, Bulgaria urmărește atingerea unei ponderi de aproximativ 34,5% a energiei regenerabile în consumul final brut de energie până în anul 2030 și creșterea semnificativă a producției de energie electrică provenite din surse regenerabile.[162] De asemenea, strategia energetică națională[163] prevede eliminarea treptată a utilizării cărbunelui până în anul 2038, obiectiv care reprezintă una dintre cele mai importante transformări structurale ale economiei bulgare din ultimele decenii.[164]

Sectorul energetic ocupă o poziție centrală în cadrul politicilor climatice bulgare. Economia Bulgariei a fost caracterizată tradițional printr-o dependență ridicată de producția de energie pe bază de cărbune și de energia nucleară. Din acest motiv, procesul de decarbonizare implică provocări economice și sociale semnificative.[165] În vederea facilitării tranziției energetice, Bulgaria a adoptat în ultimii ani numeroase modificări legislative destinate stimulării investițiilor în energie regenerabilă și infrastructuri energetice moderne.[166]

O evoluție legislativă importantă s-a produs în anul 2025, când au fost adoptate amendamente la Renewable Energy Act. Aceste modificări urmăresc accelerarea procedurilor de autorizare pentru proiectele de energie regenerabilă, simplificarea procesului de conectare la rețeaua electrică și reducerea obstacolelor administrative întâmpinate de investitori.[167] Reforma face parte dintr-un

---

https://www.wolftheiss.com/insights/ets-2-implications-for-bulgaria-fuel-suppliers-enter-a-new-compliance-regime/?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 12.06.2026.

[157] Ibidem.

[158] *Changes to the Climate Change Mitigation Act have been promulgated*, https://www.moew.government.bg/en/changes-to-the-climate-change-mitigation-act-have-been-promulgated/?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 12.06.2026.

[159] Ibidem.

[160] https://commission.europa.eu/document/download/a3370b6f-98f5-4402-acee-df1f2e505437_en?filename=bulgaria-final-updated-necp-2021-2030-submitted-2025_en.pdf, consultat pe 14.06.2026.

[161] A.Atanasova, K.Naydenov, *Perceptions of the Barriers to the Implementation of a Successful Climate Change Policy in Bulgaria*, https://www.mdpi.com/2225-1154/13/2/40, consultat pe 12.06.2026.

[162] N.Markov, *Usability of renewable energy in Bulgaria - challenges, opportunities and barriers*, https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2023/25/shsconf_brd2023_01006/shsconf_brd2023_01006.html, consultat pe 14.06.2026.

[163] https://www.me.government.bg/uploads/manager/source/VOP/obshtestveno%20obsajdane/obshtestveno%20obsajdane/30.11.23_Proekt_EStrategia_.pdf, consultat pe 14.06.2026.

[164] P.Zlateva, N.Mileva, *Analysis of the opportunities for using energy from renewable sources in Bulgaria*, https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1755-1315/1128/1/012002/meta, consultat pe 14.06.2026.

[165] N.Byanova, *From fossil fuels to renewable energy: tracking Bulgaria's transition*, https://archive-journals.rtu.lv/etr/article/view/4748, consultat pe 14.06.2026.

[166] Ibidem.

[167] P.Zhelev, *Green Transformation: Bulgaria's Path in the Energy Transition Process*, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-87923-4_13, consultat pe 14.06.2026.

proces mai amplu de adaptare a legislației bulgare la obiectivele stabilite prin Directiva europeană privind energia regenerabilă și prin pachetul legislativ *Fit for 55*.[168]

În paralel, Bulgaria continuă să aplice Energy Efficiency Act[169], unul dintre principalele instrumente juridice utilizate pentru reducerea consumului energetic și a emisiilor de gaze cu efect de seră.[170] Legea a fost modificată, în mod repetat, pentru a asigura conformitatea cu legislația europeană și stabilește obligații privind auditul energetic, performanța energetică a clădirilor și elaborarea programelor locale de eficiență energetică. Implementarea acestei legislații este considerată esențială pentru atingerea obiectivelor climatice naționale și europene.[171]

Din punct de vedere instituțional, responsabilitatea principală pentru elaborarea și implementarea politicilor climatice revine Ministerului Mediului și Apelor. Acesta coordonează aplicarea legislației privind schimbările climatice, gestionează obligațiile de raportare asumate în cadrul Uniunii Europene și reprezintă Bulgaria în cadrul negocierilor internaționale privind clima.[172] Activitatea ministerului este completată de cea a Ministerului Energiei și a altor autorități publice implicate în implementarea politicilor energetice și climatice.[173]

Un element important al politicii climatice bulgare îl reprezintă gestionarea sectorului forestier și a absorbțiilor de carbon. Pădurile Bulgariei constituie un instrument esențial pentru îndeplinirea obligațiilor asumate în cadrul Regulamentului european privind utilizarea terenurilor, schimbarea destinației terenurilor și silvicultura (LULUCF).[174] În consecință, legislația forestieră și politicile privind gestionarea durabilă a resurselor forestiere ocupă un loc important în cadrul măsurilor naționale de combatere a schimbărilor climatice.[175]

În pofida progreselor realizate, Bulgaria continuă să se confrunte cu o serie de provocări în procesul de implementare a legislației climatice. Printre acestea se numără dependența istorică de producția de energie pe bază de cărbune, necesitatea modernizării infrastructurii energetice și dificultățile asociate tranziției economice a regiunilor miniere.[176] În plus, instabilitatea politică manifestată în ultimii ani a influențat ritmul adoptării și implementării unor reforme climatice importante.[177]

Reglementarea juridică a schimbărilor climatice în Bulgaria se caracterizează prin existența unui cadru normativ relativ dezvoltat, centrat în jurul Legii privind atenuarea schimbărilor climatice și al documentelor strategice adoptate pentru implementarea obligațiilor europene.[178] Modificările legislative din 2025 privind extinderea sistemului EU ETS, actualizarea Planului Național Integrat Energie și Schimbări Climatice și reformele destinate accelerării dezvoltării energiei regenerabile demonstrează preocuparea autorităților bulgare pentru adaptarea legislației naționale la noile exigențe ale dreptului climatic european.[179] Cu toate acestea, succesul politicilor climatice bulgare va depinde

---

[168] Ibidem.
[169] https://www.dker.bg/uploads/documents/normativi/zakoni/energy_efficiency_act.pdf?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 14.06.2026.
[170] D.M.Dunchev, *Renewable energy sources: the key for sustainable future*, https://www.researchgate.net/profile/DobriDunchev/publication/390427347_Renewable_energy_sources_the_key_for_sustainable_future/links/67ed5b6703b8d7280e1c840b/Renewable-energy-sources-the-key-for-sustainable-future.pdf, consultat pe 14.06.2026.
[171] Ibidem.
[172] https://www.moew.government.bg/en/ministry/, consultat pe 14.06.2026.
[173] Ibidem.
[174] G.Bakyov, *Forest protection in China and Bulgaria: A comparative legal analysis*, https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1162193, consultat pe 14.06.2026.
[175] D.Atanasov, *Regional transformations in Bulgaria and challenges for sustainable development*, https://www.e3sconferences.org/articles/e3sconf/abs/2023/23/e3sconf_gisca2023_05002/e3sconf_gisca2023_05002.html, consultat pe 14.06.2026.
[176] P.Zhelev, *Green Transformation: Bulgaria's Path in the Energy Transition Process*, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-87923-4_13, consultat pe 14.06.2026.
[177] Ibidem.
[178] *Bulgaria's climate action strategy*, https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/767172/EPRS_BRI%282024%29767172_EN.pdf?utm_source=chatgpt.com, consultat pe 11.06.2026.
[179] A.Atanasova, K.Naydenov, *Perceptions of the Barriers to the Implementation of a Successful Climate Change Policy in Bulgaria*, https://www.mdpi.com/2225-1154/13/2/40, consultat pe 12.06.2026.

în continuare de capacitatea instituțiilor publice de a gestiona procesul complex al tranziției energetice și de a asigura implementarea efectivă a obiectivelor asumate la nivelul Uniunii Europene.[180]

Concluzii

Schimbările climatice reprezintă una dintre cele mai importante provocări juridice, economice și sociale ale secolului al XXI-lea, iar analiza realizată evidențiază faptul că dreptul a devenit un instrument esențial în procesul de limitare a efectelor acestui fenomen și de orientare a societăților către un model de dezvoltare sustenabilă. Evoluția reglementării internaționale, de la Convenția-cadru a Organizației Națiunilor Unite privind schimbările climatice și Protocolul de la Kyoto până la Acordul de la Paris și dezvoltările recente din cadrul conferințelor COP29 și COP30, demonstrează consolidarea progresivă a unui veritabil regim juridic climatic global, bazat pe cooperare internațională, responsabilitate comună și obiective de reducere a emisiilor de gaze cu efect de seră.

În cadrul acestui proces, Uniunea Europeană s-a afirmat ca unul dintre principalii actori internaționali în domeniul combaterii schimbărilor climatice. Analiza fundamentului juridic și a cadrului normativ european relevă existența unui sistem complex și coerent, construit în jurul principiilor dezvoltării durabile, prevenirii, precauției și al principiului *poluatorul plătește*. Adoptarea Legii europene a climei, implementarea Pactului Verde European și dezvoltarea pachetului legislativ *Fit for 55* confirmă transformarea obiectivelor climatice în obligații juridice concrete, având ca finalitate atingerea neutralității climatice până în anul 2050. Totodată, consolidarea recentă a obiectivelor pentru anul 2040 evidențiază caracterul dinamic al dreptului climatic european și preocuparea constantă a instituțiilor europene pentru accelerarea procesului de decarbonizare.

Studiul a evidențiat, de asemenea, rolul central al Sistemului Uniunii Europene de Comercializare a Certificatelor de Emisii (EU ETS), care reprezintă principalul mecanism economic utilizat pentru internalizarea costurilor poluării și stimularea reducerii emisiilor. Reformele adoptate în ultimii ani demonstrează intenția Uniunii Europene de a extinde și consolida acest instrument, transformându-l într-un element esențial al politicii climatice europene.

Analiza comparativă a reglementărilor din România și Bulgaria relevă existența unor obiective comune determinate de apartenența ambelor state la Uniunea Europeană, dar și diferențe semnificative în ceea ce privește arhitectura juridică și instituțională a politicilor climatice. România a optat pentru dezvoltarea unui sistem bazat, în principal, pe strategii, planuri și acte normative sectoriale, în timp ce Bulgaria dispune de o lege specială dedicată combaterii schimbărilor climatice. În ambele state, se observă progrese importante în direcția tranziției energetice, dezvoltării energiilor regenerabile și implementării obligațiilor europene, însă persistă provocări legate de capacitatea administrativă, finanțarea investițiilor necesare și asigurarea unei tranziții juste pentru comunitățile afectate de procesul de decarbonizare.

Totodată, cercetarea evidențiază importanța tot mai mare a instanțelor judecătorești și a litigiilor climatice în dezvoltarea dreptului climei. Jurisprudența europeană și națională contribuie, în mod semnificativ, la clarificarea obligațiilor autorităților publice și la consolidarea protecției juridice a dreptului la un mediu sănătos, transformând dreptul climatic într-un domeniu aflat într-o continuă evoluție.

Combaterea schimbărilor climatice nu mai reprezintă exclusiv o problemă de politică publică sau de protecție a mediului, ci un obiectiv juridic fundamental al societății contemporane. Evoluțiile analizate demonstrează că eficiența acțiunii climatice depinde, în mod direct, de existența unui cadru normativ coerent, de cooperarea dintre instituțiile naționale și europene și de capacitatea statelor de a integra obiectivele climatice în toate politicile publice relevante. În acest context, dreptul climatic se conturează tot mai clar ca o ramură autonomă a dreptului mediului, având un rol esențial în realizarea obiectivelor dezvoltării durabile și în protejarea intereselor generațiilor prezente și viitoare.

[180] Ibidem.

BIBLIOGRAPHY:

1. Adrian Bogdan, *Drept internaţional public*, Universitaria, Craiova, 2007;
2. Sevastian Cercel, Irina Călinescu, Mădălin Savu Ticu, Dan Mihail Dogaru, *Drept civil. Partea generală*, Universitaria, Craiova, 2016;
3. Sevastian Cercel, Irina Călinescu, Mădălin Savu Ticu, Dan Mihail Dogaru, *Drept civil. Drepturi reale*, Universitaria, Craiova, 2016;
4. Dan Claudiu Dănişor, *Drept constituţional şi instituţii politice. Vol. I. Teoria generală*, C.H.Beck, Bucureşti, 2007;
5. Diana Dănişor, Anca Ileana Duşcă, *Justiţia în epoca crizelor ecologice. Răspunderea penală şi dimensiunea filosofică a dreptului la un mediu sănătos*, C.H.Beck, Bucureşti, 2025;
6. Mădălina Cristina Dănişor, Dan Claudiu Dănişor, *Teoria generală a dreptului*, Universul Juridic, Bucureşti, 2023;
7. Lucreţia Dogaru, *Dreptul mediului. Ediţia a II-a revăzută şi adăugită*, Pro Universitaria, Bucureşti, 2020;
8. Ramona Duminică, *Dreptul mediului*, C.H.Beck, Bucureşti, 2025;
9. Anca Ileana Duşcă, *Dreptul mediului. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021;
10. Anca Ileana Duşcă, *Dreptul Uniunii Europene privind afacerile. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2021;
11. Anca Ileana Duşcă, *La responsabilité préventive, essence de la responsabilité écologique*, Éditions universitaires européennes, Saarbrücken, 2014;
12. Anca Ileana Duşcă, *Les changements climatiques. Postulat ou thème plein de controverses?*, Les impliqués Éditeur, Paris, 2024;
13. Anca Ileana Duşcă, Ştefan Ciprian Raicea, *Dreptul mediului. Caiet de seminar. Ediţia a III-a revăzută şi adăugită*, Universul Juridic, Bucureşti, 2024;
14. Mircea Duţu, *Dreptul mediului şi al climei Vol 1: Partea generală*, Universul Juridic, Bucureşti, 2022;
15. Daniel Ghiţă, *Executarea obligaţiilor prin mijloace indirecte*, C.H.Beck, Bucureşti, 2016;
16. Antonina Atanasova, Kliment Naydenov, *Perceptions of the Barriers to the Implementation of a Successful Climate Change Policy in Bulgaria*, https://www.mdpi.com/2225-1154/13/2/40;
17. Dimo Atanasov, *Regional transformations in Bulgaria and challenges for sustainable development*,https://www.e3sconferences.org/articles/e3sconf/abs/2023/23/e3sconf_gisca2023_05002/e3sconf_gisca2023_05002.html;
18. Diana Dănişor, *Metafora dreptului*, Revista *Dreptul*, nr. 9/2018, p. 73-89;
19. Diana Dănişor, *Statul–metaforă şi realitate juridică*, Revista de Drept Public, nr. 2/2018, p. 57-66;
20. Lucreţia Dogaru, *Eco-Innovation and the Contribution of Companies to the Sustainable Development*, Procedia Manufacturing, vol. 46/2020, p. 294-298, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2351978920309148;
21. Lucreţia Dogaru, *Objectification of civil liability for ecological damage. Sectorial aspects*, Curentul Juridic, nr. 2/2020, p. 91-103;
22. Lucreţia Dogaru, *Quelques principes du droit de l'environnement*, Curentul Juridic, vol. 72, nr. 1/2018, p. 104-117;
23. Lucreţia Dogaru, Antonia Diana Dogaru, *The rights of nature. A new paradigm*, Curentul Juridic, nr. 2/2022, p. 70-81;
24. Anca Ileana Duşcă, *The principle of environmental protection in internal law and in the European Union*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 31, nr. 2/2017, p. 158-163;
25. Anca Ileana Duşcă, *The principle of sustainable development in The European Union*, Journal of Romanian Literary Studies, nr. 8/2016, p. 225-230;

26. Anca Ileana Duşcă, *The role of the principles of EU Law in the balance of the entire institutional system of the Union. Case Law*, The Proceedings of the International Conference Globalization, Intercultural Dialogue and National Identity, 12th edition, Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2025, p. 37-48, https://asociatia-alpha.ro/gidni/12-2025/GIDNI-12-Socs-f.pdf.
27. Anca Ileana Duşcă, Simina Badea, *Protection of The Human Right to A Healthy Environment in Europe*, Indian Journal of Applied Research, vol. 5, nr. 2/2015, p. 298-301;
28. Mircea Duţu, *Infracţiunile de mediu în Uniunea Europeană: se impune armonizarea extinsă sau noi instrumente de aplicare?*, Revista Dreptul, nr. 8/2016, p. 157-171;
29. Mircea Duţu, *Pentru un nou, veritabil şi eficient drept represiv (penal) al mediului*, Revista *Dreptul*, nr. 11/2020, p. 11-32.
30. Mircea M. Duţu-Buzura, *Dimensiuni politico-juridice ale acţiunii internaţionale a Uniunii Europene privind protecţia mediului şi combaterea schimbării climatice*, Revista de Studii şi Cercetări Juridice, vol. 68, nr. 3/2023, p. 101-138;
31. Adrian Barbu Ilie, *Dreptul la un mediu sănătos – între un drept fundamental al omului și o politică de formă fără substanță*, Revista de Științe Politice, nr. 52/2016, p. 14-24;
32. Adrian Barbu Ilie, *The right to a healthy environment in international and EU states legislation*, Revista de Ştiinţe Politice, nr. 55/2017, p. 100-110.
33. Ruxandra Răducanu, *Câteva consideraţii de doctrină şi practică judiciară privind răspunderea penală a persoanei juridice în lumina noului Cod penal*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 25, nr. 1/2014, p. 112-115;
34. Sebastian Răduleţu, *Unele aspecte controversate privind răspunderea penală a persoanei juridice*, Revista de Ştiinţe Juridice, vol. 32, nr. 1/2018, p. 79-87.

PRINCIPLES FOLLOWED IN THE SYSTEMATIZATION OF VILLAGES DURING THE REGULATION AGE (1831-1858)

Vasile Grigore
PhD Student, University of Bucharest

Abstract: *The systematization of villages during the regulatory period (1831-1858) represented a large-scale rural planning operation undertaken on the territory of Wallachia, which involved respecting principles developed by the authorities for gathering in one place the hamlets and dwellings spread across an estate, placing them in a healthy place, with access to water and resources, near communication routes, prohibiting shantytowns, building houses on straight lines, which would give rise to geometrically arranged streets, converging towards a village center, with a width sufficient for traffic flow and other needs, and constructing community buildings.*

Keywords: *Organic Regulation*; *rural systematization*; *territorial-administrative organization*; *villages; Wallachia*

Sistematizarea satelor întreprinsă în perioada regulamentară (1831-1858) a reprezentat cea mai amplă operaţiune de organizare şi planificare rurală întreprinsă vreodată nu doar pe teritoriul Ţării Româneşti, ci şi al României, ba chiar şi în lumea întreagă. Ea presupunea adunarea într-un singur loc a cătunelor şi locuinţelor răspândite pe o moşie, aşezarea lor pe un loc sănătos, cu acces la apă şi resurse, în apropierea căilor de comunicaţii, interzicerea bordeielor, construirea caselor pe un aliniament care să dea naştere unor străzi drepte, dispuse geometric, convergente către un centru al satului, cu o lărgime suficientă pentru fluenţa traficului şi alte nevoi, construcţia de edificii comunitare (case de sfat, magazii de rezervă, şcoli, biserici)...

Acest proces de modernizare a lumii satelor a creat o cantitate uriaşă de documente de arhivă din care vom extrage aici pe cele care ne arată principiile pe baza cărora s-a desfăşurat operaţiunea. Cei implicaţi au fost nevoiţi să se adapteze situaţiilor ce apăreau în evoluţia procesului şi să le dea o rezolvare unitară. Vom căuta aşadar să stabilim care au fost principiile aplicate în sistematizarea satelor din perioada regulamentară şi cum au fost adaptate ele, în timp, la situaţiile de fapt.

O precizare necesară ţine de utilizarea în acest articol a termenului „sistematizare" în locul celor de „aliniere" sau „regularisire", folosite în epocă, dar care nu oferă nici pe departe acoperirea ce ne-o dă conceptul „sistematizare". (Grigore 2024)

Sistematizarea satelor îşi are originea în mai multe prevederi ale Regulamentului Organic al Ţării Româneşti, în principal Art. 151 (e): „[Secţia a doua a Departamentului Trebilor din Lăuntru să va îndeletnici] De a să primi cuviinciosele măsuri pentru întâmpinarea strămutării sătenilor şi de a li să face înlesniri, îndatorindu-să să-şi clădească lăcuinţile regulate şi de odihnă, cu grajduri şi cu îngrădirile trebuincioase pentru îmbunătăţirea legumilor, a sădirii pometurilor şi mai vârtos a dudăriilor pentru creşterea gândacilor de mătase." (Negulescu, Alexianu 1944: 71) Totuşi, trebuie să remarcăm faptul că în niciuna dintre ediţiile Regulamentului Organic (publicate la Bucureşti în anii 1832 şi 1847) nu se vorbeşte despre „aşezarea la linie" sau „aliniere" în legătură cu satele sau casele ţărăneşti. Am văzut mai înainte că Articolul 151, litera e, din ediţia Regulamentului Organic publicată în 1832, menţionează doar obligaţia sătenilor ca „să-şi clădească lăcuinţile regulate şi de odihnă" (*Regulamentul Organic* 1832: 99). Chestiunea era însă clară în epocă, căci l-am găsit pe Mihai Ghica, şeful Departamentului Trebilor din Lăuntru, raportând la 13 noiembrie 1836 domnului Alexandru Dimitrie Ghica în problema „aşezării caselor locuitorilor ţărani la linie", că era „o atribuţie a acestui departament coprinsă în articolul 151 din Regulamentul Organic"[1].

Referitor însă la subiectul urmărit în cercetarea de faţă, respectiv principiile după care s-a desfăşurat sistematizarea, din raportul către Domn al şefului Departamentul din Lăuntru, Mihai

[1] Arhivele Naţionale Istorice Centrale (ANIC), Fond Vornicia din Lăuntru, 278/1835, f. 95r-v.

Ghica, anterior menţionat, din 13 noiembrie 1836, aflăm despre „ofisul fostului plenipotent de la 26 avgust leat 1833” (Pavel Kiseleff), care stipula „temeiurile” de aplicat în problema „aşezării caselor ţărăneşti la linie” şi pe care îl reproducem în continuare:

„Copie după tălmăcirea ofisului Excelenţii Sale Dumnealui Prezedent de la 26 avgust 1833, no. 162, către Sfatul Administrativ:

«Trimiţând Sfatului Administrativ alăturata jalbă îl poftesc a lua în băgare de seamă coprinderea ei şi a face dreptate jeluirii. Pentru a popri de acum înainte acest fel de reclamaţii, Sfatul va îngriji de [1] a nu să face nici o mutare caselor care să află în stare de lăcuit, [2] aşăzarea la linie a caselor du prin sate trebue să înceapă treptat şi [3] numai când să vor zidi case din nou sau când să vor preînoi cele vechi. Dumnealui marele dvornic din lăuntru va da porunci asupra aceştia.» Întocmai după orighinal.”[2]

Ca principiu, bordeiele erau interzise, fiind permise doar construcţiile la suprafaţa pământului. Aflăm despre aceasta în urma solicitării de clarificări a Cârmuirii de Vlaşca către Marea Vornicie din Lăuntru („Ocârmuirea face întrebare Cinstitului Departament dacă în rândul caselor unui sat ce s-ar aseza la linie să poate prenumăra şi bordeiul?”), din 9 decembrie 1836, când i se răspunde de către Departamentul Trebilor din Lăuntru, la 10 decembrie acelaşi an, astfel: „Să i să răspunză că afară din cuvântul de regulă şi înfrumuseţare, precum şi de alte îmbunătăţiri ce făgăduieşte viitorimea din aşăzarea caselor la linie, dar şi clădirea caselor dăsupra pământului este un articol nu puţin priincios la opştească sănătate. Spre un asemenea sfârşit Otcârmuirea va avea drept temeiu că bordeie nu au a să mai face, ci case clădite d-asupra pământului.”[3]

Însă, dacă înfiinţarea bordeielor era oprită cu desăvârşire, o casă bine clădită, din materiale trainice şi într-o locaţie sănătoasă, era apărată de distrugere în vederea alinierii cu cele ce se construiau din nou. În iunie 1839, Cârmuirea de Ilfov cerea să nu se dărâme o casă bună din satul Olteniţa, deşi nu „venea la linie”, pentru că „duhul înlinierii nu înţelege dărămarea de case bune şi temeinice, ci cele care vor fi în stare proastă şi urmând a să clădi din nou, atunci să să puie într-un loc mai înliniat”[4].

Cum trebuia să se urmeze în cazul sistematizării rurale rămânea încă neclar pentru mulţi dintre cei implicaţi chiar şi după trecerea mai multor ani de la începerea operaţiunii. Ca urmare a unei plângeri către Departamentul Trebilor din Lăuntru făcută de sătenii din Domneşti (Ilfov), Mihai Ghica, şeful Departamentului, se vedea nevoit să precizeze, la 3 februarie 1837, că „aşezarea caselor la linie nu închipuieşte opştească strămutare a tot satu, ci numai a unui număr din case ce sânt risipite şi acelora ce nu vor cădea în regulata linie a chendrului satului, fiind acesta un aşezământ dă mare folos atât pentru însuşi lăcuitori, cât şi pentru proprietate.”[5]

Cum sesizări şi plângeri ca cea menţionată anterior continuau să asalteze Departamentul Trebilor din Lăuntru, şeful acestuia, Mihai Ghica, expedia la 12 februarie 1837 o poruncă circulară către toate judeţele Ţării Româneşti în care preciza încă odată motivele şi scopurile „aşezării caselor la linie”, dând instrucţiuni pentru executarea operaţiunii în continuare[6]:

- operaţiunea nu presupunea doar nişte case aşezate în lungime, una lângă alta, într-un rând sau două, ci scopul principal era acela de a se strânge la un loc (concentrare) astfel încât să ocupe un perimetru cu dimensiuni proporţionale în lungime şi lăţime;
- secundar, abia după adunarea caselor într-un perimetru regulat, adică profitându-se de „pârlejul aceştii strângeri”, locuinţele urmau „să fiie aşezate şi după o oareşcare regulă pă liniie”;
- ce se urmărea a se obţine în urma implementării operaţiunii: „singurul mijloc al asigurării măsurilor poliţieneşti, prin cumunicaţiia soţială a sătenilor” – din care înţelegem că se referea atât la controlul îndeplinirii de către locuitori a obligaţiilor impuse de către autorităţi, la asigurarea protecţiei proprietăţilor şi persoanelor, cât şi la facilitarea accesului la infrastructură, locuri de întrunire, servicii şi edificii publice;

[2] Serviciul Judeţean al Arhivelor Naţionale Dâmboviţa (SJAN Dâmboviţa), Fond Prefectura Judeţului Dâmboviţa, 185/1833, f. 4.
[3] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 278/1835, f. 130v.
[4] Biroul Judeţean al Arhivelor Naţionale Ilfov (BJAN Ilfov), Fond Prefectura Judeţului Ilfov, 111/1839, f. 44.
[5] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 278/1835, f. 231.
[6] Ibidem, f. 280-281.

- nu se vor strica casele sau muta satele pentru care proprietarul nu considera necesar – însă, chiar şi pentru aceste sate „aşezate la poziţiia bună" era necesar: 1) să li se deschidă un centru/„chendru" la mijloc, din care se poate înţelege crearea unui centru administrativ care să includă o piaţă centrală ca loc de întrunire şi comerţ, precum şi principalele edificii publice: biserică, casă de sfat, şcoală...; 2) să li se deschidă „uliţi"/străzi în număr corespunzător cu mărimea satului şi care să fie conectate cu centrul satului; 3) locuitorii care nu vor cădea în „linia acestor uliţi" sau vor avea locuinţele „împrăştiate neregulat pă la feluri de locuri cu depărtare de cendru satului" în momentul în care îşi vor face case noi vor fi obligaţi să se adune şi să le aşeze la linie; 4) pentru bordeie nu se va aştepta momentul în care săteanul va dori să-şi facă o nouă locuinţă, ci se vor strica imediat şi se vor înlocui prin construcţii de suprafaţă („case regulate");
- pentru satele aşezate în poziţie rea sau cu casele risipite şi pe care proprietarul voia să le mute urmau să respecte următoarele reguli: 1) proprietarul trebuia să le indice „alt loc pentru aşezare din nou"; 2) casele se vor construi „într-o adunare cât să va putea de strânsă şi în mai multe uliţe conrăspunzătoare cu cendru, iar nu într-un şir sau dooă de case clădite numai într-o lungime, fiindcă o asemenea clădire nu poate să dea pricină de a se socoti bine regulată";
- bordeiele erau interzise cu desăvârşire cu motivaţia că era demonstrat şi recunoscut faptul că „totdeauna lăcuinţa în încăperi clădite d-asupra pământului este mult priincioasă la obştească sănătate";
- la clădirea noilor case, locuitorii puteau utiliza materialele din casele vechi;
- nu se permitea ca moşnenii să fie scoşi de pe proprietatea lor sub pretextul aşezării la linie; totuşi, pentru ca să-i „regularisească şi pentru a lor strângere la un loc să va însemna o parte de loc cu oareşcare întindere chear pă acelaşi trup de moşiie şi unii ca aceştiia acolo îşi vor şi clădi încăperile".

Lămuritor în privinţa principiilor de urmat este şi documentul din 15 aprilie 1838, conţinând instrucţiuni trimise de Ocârmuirea judeţului Prahova către Subcârmuirea plaiului Prahova. Astfel, „regula cu care urmează a să aşeza din nou casile la linie", conform „numerarisitelor porunci" însemna: „casile să fie clădite pă uliţă dreaptă şi de o parte şi de alta, nu cu multă depărtare una de alta, iar uliţa largă şi potrivită la loc bun şi folositor sănătăţii lăcuitorilor, cu o oareşcare piaţă în mijlocul uliţii"[7].

Ceva mai înainte, la 15 februarie 1837, Mihai Ghica, şef al Departamentului Trebilor din Lăuntru, atenţiona Cârmuirea judeţului Muscel, referitor la aplicarea poruncii circulare din 12 februarie 1837, că „coprinderea poruncilor trimise Ocârmuirii nu este de a să înţelege cu arendaşii, ci cu singuri proprietarii moşiilor"[8]. Prin urmare, principiul era că doar proprietarul putea decide dacă un sat urma sau nu a fi mutat şi aşezat la linie şi tot numai proprietarul putea decide în privinţa locului în care să fie clădite la linie noile case. Însă proprietarii nu puteau proceda după bunul plac în privinţa aşezării la linie a satelor lor, ci erau obligaţi să se înţeleagă cu subcârmuirile plăşilor respective. La 21 septembrie 1838, Cârmuirea judeţului Ilfov raporta Departamentului că Iancu Comăneanu nu fusese următor poruncii de a aştepta cu alinierea clăcaşilor după moşia Vasilaţi până la finalizarea judecăţii ce o avea pentru hotarul moşiei Prosanicu, mai mult, nerespectând nici „poruncile obştite, că adecă domnii proprietari să să înţeleagă cu suptocârmuirile locale în pricina înlinierii caselor" au venit la moşie şi „au pus vreo 40 ţigani şi lăcuitori prin bătaie cu puştile pline printre dânşii şi în siluire au dărămat jos în puţină vreme doăsprezece case ale mai jos însemnaţilor lăcuitori". Ca răspuns, Departamentul condamna acţiunea lui „Iancu Comăneanu, proprietar moşii Vasilaţi" şi-l obliga ca toate casele dărâmate „să se facă la loc tot unde au fost, cu cheltuiala celui ce au fost pricina dărâmării, iar pe de alta, îndată să rădice la arest pă acei oameni ai pomenitului proprietar"[9].

Un alt principiu era acela că proprietarul nu putea fi împiedicat de niciun motiv de a-şi aşeza o primă dată clăcaşii la linie. Exemplu: în martie 1843 locuitorii din Polceşti, plasa Ciocăneşti, judeţul Ilfov, se plângeau domnului Gheorghe Dim. Bibescu că „de vreo doi ani întrând această proprietate

[7] Serviciul Judeţean al Arhivelor Naţionale Prahova (SJAN Prahova), Fond Pretura Plaiului Prahova, 415/1838, f. 14.
[8] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 278/1835, f. 308.
[9] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 279/1835, f. 808-809.

la dumnealui Gherman vedem că voeşte să ne mute pă altă moşie a dumisale ce să numeşte Pârlita”[10]. Sătenii nu voiau să se mute, susţinând că au biserică veche şi morţi în cimitir la Polceşti, unde unii dintre ei se şi mutaseră la linie. Urma să fie lăsaţi în pace până la finalizarea anchetei. În pofida acestui fapt, la 9 aprilie 1843, subcârmuirea plăşii Ciocăneşti, „atingător de lăcuitorii polceşti care sânt ceruţi de către dumnealui proprietarul moşii a se muta la satul Pârlita”, primea răspuns de la Ocârmuire „că volnic este proprietarul a-i strămuta pentru întâiaşi dată, când mai vârtos le va face şi oareşcare ajutor de va voi şi prin urmare să le dea poruncă a se pregăti de strămutare”[11]. Asemănător şi pentru şapte locuitori de pe moşia Poenari (plasa Snagov, Ilfov), pentru care marelui vornic Grigore Cantacuzino, în aprilie 1843, i se confirma dreptul de a-i strămuta şi alipi la linia satului său Crevedia[12].

Tot în legătură cu atribuţiile proprietarului moşiei în cadrul sistematizării, remarcăm principiul după care dacă casele unui sat erau aproximativ aliniate, iar proprietarul nu solicita mutarea lor, autorităţile competente (subcârmuire, cârmuire, departament) nu obligau la o aliniere completă. Aşa se face că la începutul anului 1847, M. Darvari, proprietarul satelor Stoenoaia şi Cloşculeasa din judeţul Ilfov, solicita Departamentului Trebilor din Lăuntru „a porunci unde să cuvine” ca să se „lase nesupărate aceste sate de aşăzarea pe linie” pe motiv că „aceste sate încă de la a lor statornicire sânt cam pe linie şi la o parte într-o poziţie cu totul nevătămătoare moşii mele, iar strămutându-le şi aşăzându-le în linie îmi pricinueşte îndăstulă vătămare”. La 4 februarie 1847 Departamentul poruncea să se facă cercetare „dacă într-adevăr cele mai multe încăperile ţărăneşti să află aşezate la poziţia cuvenită” şi dacă cele relatate se confirmau, să se lase cele două sate aşa cum erau[13].

Un alt principiu după care se puteau ghida autorităţile şi proprietarul moşiei când urmăreau gruparea mai multor cătune într-un singur sat era dat de plata în comun a capitaţiei (adică respectivele cătune erau înscrise pe aceeaşi tablă la bir). Era şi cazul locuitorilor sârbi din Leordeni care locuiau într-un cătun separat, înspre Berceni[14].

Autorităţile încurajau, acolo unde era posibil, utilizarea de planuri pentru dispunerea în teritoriu şi ridicarea noilor construcţii, dispoziţie la care unii proprietari aderau fără alte îndemnuri. Vladimir de Blarenberg, căsătorit cu Pulcheria Ghica, dorea ca locuitorii din Piteasca (jud. Ilfov) să-şi aşeze casele la linie pentru „a se regularisi satul după un plan mai plăcut, precum şi clădirile mai temeinice”, drept pentru care chiar întocmeşte un plan pentru aplicarea căruia solicita în martie 1840 intervenţia Cârmuirii de Ilfov[15].

Aşezarea caselor unui sat la linie, implica şi construcţia de edificii publice (magazie de rezervă, şcoală, casă de sfat). Constatăm aceasta în mai 1841, când locuitorii din Buda Clucerului se plângeau că deşi erau zoriţi de subcârmuirea de Sabar, proprietarul (clucereasa Elena Hristopol) nu le însemnase încă locul unde să-şi aşeze casele la linie şi astfel îi împiedică nu numai să se mute, ci şi „clădirea magazii de rezervă, casei de şcoală şi casa de sfat”. La 7 iunie 1841, proprietăreasa însărcina pe arendaşul moşiei „a arăta locul unde este pentru linia satului”[16].

Proprietarul sau arendaşul unei moşii era obligat să urmeze aceleaşi reguli ca şi ţăranii în cazul construirii de noi clădiri. La 22 iunie 1841, subcârmuirea de Sabar raporta Cârmuirii că aleşii satului Chirca anunţau că „ş-au săvârşit clădirea caselor pă linie, mai rămâind numai vreo cinci case ce nu au eşit în cuvenita linie şi în locul unuia dintr-acei cu casele neînliniate ar fi clădit arendaşu moşii, anume Ianache, ce ţine numai partea domnului baron, o casă şi pivniţă, pe care nu au clădit-o în cuvenita linie a celorlalte încăperi, ci eşită în uliţă de un stânjen, care cu totul să cunoaşte vătămătoare poziţii linii satului”. Subcârmuirea le răspundea aleşilor satului că „asemenea clădire nepotrivită să nu să îngăduiască a se face”, hotărâre întărită şi de Cârmuire care poruncea „ca să îndatoreze pă acel Ianache, arendaşu moşii Chirca, a trage acea clădire în rândul celorlalte case în linie, nefiind priimită o asemenea neregulată încăpere”[17].

[10] BJAN Ilfov, Fond Prefectura Judeţului Ilfov, 111/1839, f. 157-159.
[11] Ibidem, f. 165
[12] Ibidem, f. 166-168.
[13] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 278/1835, f. 235-236.
[14] BJAN Ilfov, Fond Prefectura Judeţului Ilfov, 111/1839, f. 29.
[15] Ibidem, f. 102.
[16] Ibidem, f. 120-124.
[17] Ibidem, f. 127-128.

Un alt principiu de aplicat era acela că locuitorii care se mutaseră o dată la linie, nu mai puteau fi obligaţi să o facă şi a doua oară, după cum vedem în mai multe situaţii, printre care şi în satul ilfovean Obileştii Vechi în anul 1839[18]. La fel, în mai 1842, Departamentul poruncea să nu mai fie supăraţi locuitorii din Podarii Vechi, „moşie ce acuma-i zice Ileana", pe care Gheorghe Gherman, proprietarul cel nou, dorea să-i mute a doua oară la linie. Vechiul proprietar vânduse în anul 1841 moşia lui Gheorghe Gherman. „Noi, lăcuitorii clăcaşi din satul Podarii Vechi, sud Ilfov, unde au hălăduit strămoşii, moşii, părinţii şi noi, sat vechiu fiind, în care sat ne avem toate semănăturile, puţurile trebuincioase, case de câte lei 2000 şi până la lei 3000, şi biserică veche, casă dă sfat şi casă de şcoală i porumbarele dă rezervă şi toate puse în linie din porunca naltei stăpâniri prin chear suptotcârmuitorul plăşii..."[19] Satul era de „40 familii, bezi băjănarii". Că existau multe încercări de eludare a acestui principiu ne-o dovedeşte faptul că la 14 martie 1844, şeful Departamentului din Lăuntru poruncea Cârmuirii de Ilfov să cerceteze cu atenţie „şi dacă lăcuitorii vor mai fi odată înliniaţi, apoi nu vor mai fi supăraţi şi pentru al doilea strămutare decât numai atunci când proprietarul îi va îndupleca sau îi va împlini cu toate cele de trebuinţă pentru clădirea încăperilor."[20]

Nu mai era obligatorie operaţiunea nici dacă satul fusese o dată aliniat, chiar dacă nu în întregime, însă casele rămase nealiniate erau strânse lângă celelalte şi aşezate ordonat. La 9 noiembrie 1843, Cârmuirea raporta Departamentului refuzul lui Ioan Comăneanu, proprietarul moşiei, „de a înlesni pă clăcaşii sus-zisei proprietăţi cu trebuincioasele materialuri pentru clădirea caselor". În noiembrie 1844, Ioan Comăneanu, proprietarul moşiei, solicitase sprijin prin intermediul Departamentului pentru aşezarea clăcaşilor din Vasilaţi la linie şi îşi reînnoia cererea la începutul lui 1845. La 1 martie 1845, Cârmuirea de Ilfov răspundea Departamentului: „Cele mai multe case sânt clădite în rând şi formează doă linii. Celelalte, deşi nu sânt înliniete, dar să află adunate la un loc, iar nu împrăştiate. Prin urmare, nu poate înţelege Cârmuirea stăruirea dumnealui Comănean de a să îndatora lăcuitorii să dărâme nişte case foarte bine clădite şi să înfiinţeze altele la loc cu a lor cheltuială fără a mijloci vreo trebuinţă."[21]

Dacă locuitorii se aşezaseră o dată la linie, nu mai puteau fi obligaţi să o facă şi a doua oară, decât cu acceptul lor voluntar. La 6 februarie 1852, locuitorii cătunului „Şanţu, înclinaţi de tabla satului Turbaţi, proprietatea sfintei mănăstiri Snagov" dădeau jalbă la domnie reclamând că se aşezaseră o dată la linie, însă egumenul voia să-i strămute la satul Dobroşeşti pe motiv că începuse acolo construcţia unei biserici şi că apoi „nu poate pentru un aşa mic număr de familii să împarţă izlazul în 5 părţi". Locuitorii argumentau că ei „neam din neamul nostru, ce poate fi peste 80 de ani, acolea ne-am avut lăcuinţa, scoţând buturugi pentru fânеţe, iar alături pomi roditori" şi că pentru mutarea la linie cheltuiseră „până la lei 2000 cu coprinsul iei"[22]. ANIC, Fond Ministerul de Interne. Divizia Rural Comunală, 13/1852, f. 16-17. La 19 mai 1852, Departamentul poruncea Cârmuirii de Ilfov că dacă locuitorii din cătunul Şanţu „cu primirea celor de mai înainte egumeni, sânt aliniaţi la locurile unde să află lăcuind acum, apoi nu pot fi siliţi aş schimba lăcuinţa decât numai atunci când proprietarul îi va îndupleca să o facă de a lor voie"[23].

Un alt principiu era acela că dacă locuitorii nu erau de acord cu strămutarea întregului sat pe un alt amplasament, atunci operaţiunea nu putea fi făcută, satul trebuind a fi aliniat pe locul în care se afla. La 23 mai 1838, Departamentul Treburilor din Lăuntru refuza să ofere explicaţii suplimentare Cârmuirii de Ilfov referitor la porunca circulară a Departamentului din 12 februarie 1837, susţinând că este suficient de clară. Dezbaterea se născuse din cererea pe care o făcuse Mitropolia, proprietara moşiei Gherghiţa Pământeni, de mutare a satului pe un nou amplasament, cerere refuzată de Cârmuire pe motiv că, aşa cum prevedea porunca din 12 februarie 1837, „alinierea caselor lăcuitorilor nu închipueşte o strămutare a unui sat dintr-un loc într-altu, ci numai o îndreptare"[24]. Cârmuirea de Ilfov

[18] Ibidem, f. 19, 21, 27.
[19] Ibidem, f. 136-138.
[20] Ibidem, f. 224.
[21] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 147/1845, f. 15.
[22] ANIC, Fond Ministerul de Interne. Divizia Rural Comunală, 13/1852, f. 16-17.
[23] Ibidem, f. 18.
[24] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 279/1835, f. 466r-v.

solicitase îndrumări Departamentului cum să procedeze pentru că Mitropolia, proprietara moşiei Gherghiţa Pământeni, ceruse mutarea satului pe un nou amplasament pe motiv că:

- casele locuitorilor erau atât de împrăştiate încât nu se puteau „regula pe loc" decât dacă liniile ar fi fost formate din doar două-trei case;
- locul unde se afla satul era inundabil, situat „într-o poziţie supusă la primejdii în venirea apii Prahovi";
- locul unde se afla satul era nesănătos: „fiindcă din venirea apelor rămâne apă pân câteva vâlcele şi gropi şi care în vremea căldurilor clocindu-să acea apă aduce mare putoare şi boli la lăcuitori, din care şi la câţiva lăcuitori li s-au pricinuit boala dă moarte, iar alţi să află şi astăzi pătimiind".

La alegerea noului loc – „care loc să află într-o poziţie mai sănătoasă, cu aer curat şi mai cu oareşcare puţină dăpărtare dă lângă malul Prahovi" – participaseră: subcârmuitorul plăşii Gherghiţa, protopopul plăşii ca împuternicit al proprietarului (Mitropolia) şi arendaşul moşiei. Alegerea unui nou loc pentru sat fusese determinată de puternica inundaţie pe care o suferise în anul 1837.

Un alt exemplu în sensul principiului mai sus enunţat îl avem la 12 iulie 1838, atunci când Cârmuirea de Ilfov solicita lămuriri Departamentului Trebilor din Lăuntru în privinţa măsurilor pe care ar fi trebuit să le ia la satul Măgurelele lui Vrana pe care proprietarul, praporgicul Iancu Vrana, dorea să-l strămute la linie pe un alt amplasament, situat pe deal, măsură neacceptată de locuitori (80 de familii), care invocau ca motiv de refuz că au „împrejmuiri multe pe la satele lor, care de le vor muta d-acolo să strică toate". La 13 iulie Departamentul răspundea Cârmuirii că dacă „lăcuitorii nu să înduplecă a-şi părăsi căminurile lor şi a să strămuta la osebit loc, nu pot fi siliţi numai după a proprietarului voinţă. Aşadar, Ocârmuirea va face punere la cale ca regularisirea însemnatului sat să să urmeze în singură vatra lui, unde să vor aduce numai casele cele cu mai depărtare de cendru satului"[25].

Existau şi cazuri în care chiar locuitorii cereau să fie strămutaţi la linie, care se judecau în funcţie de împrejurări. La 22 aprilie 1850, Cârmuirea judeţului Ilfov transmitea Departamentului Trebilor din Lăuntru solicitarea făcută subcârmuirii plăşii Snagov, pentru care îşi exprima acordul, de „câteva familii locuitori în cătunul numit Perişu ce ţine de satul Cociocul, fără deosebire din tablă" pentru a li se permite „să se strămute mai în sat, la linie, unde le-a dat şi proprietaru voe precum şi locurile trebuincioase". Locuitorii invocau greutăţile cauzate de faptul că erau aşezaţi „tocmai în Drumul cel Mare şi neîncetat încearcă greutăţi atât cu cfartiruirea oştirilor împărăteşti ce totdauna trec pe acel drum, cât şi mai în toate zilele în treburi ale transportări de bagajuri şi alte"[26].

Iar dacă sătenii ţineau cu tot dinadinsul să se aşeze pe un loc dovedit, după însemnarea liniilor, că era prost, insalubru sau periculos, autorităţile nu interveneau ca să-i oblige. Astfel, în aprilie 1839, sătenii din Otopenii de Sus insistau să-şi ridice case de-a lungul unei viroage pe care curgea apă, loc unde, „după măsura făcută de linier, să cuvine a fi un rând de case", împotriva sfatului proprietarului, că acela nu era un loc bun pentru locuit, Subcârmuirea plăşii Dâmboviţa răspundea că dacă locuitorii nu vor să înţeleagă că locul e rău, să-i lase să-şi facă casele acolo[27].

Un alt principiu de urmat era acela că moşnenii nu puteau fi obligaţi să se mute de pe proprietatea lor şi să devină clăcaşi. La 30 iunie 1844, Cârmuirea de Ilfov, în urma cererii marelui logofăt Manolache Băleanu, solicita subcârmuirii de Sabar ca să oblige pe locuitorii de pe moşia Bolintinul „care nici până acum nu ş-ar fi mutat lăcuinţele de la marginea moşii"[28] să se mute la linie cu ceilalţi locuitori. Cererea boierului îi viza de fapt pe cei câţiva moşneni de la Bolintin Deal, pe ar fi vrut să şi-i facă clăcaşi prin mutarea pe proprietatea lui, deşi ei îşi aveau propria moşie. La 26 iulie 1844, Departamentul din Lăuntru primea o a doua jalbă de la „moşnenii bolintineni", care se plânseseră şi domnului pentru că „catagraficeasca comisie au hotărât a ne muta în tabla birnicilor satului Bolintinul cuconului Manolache Băleanu", cu toate că dintotdeauna satul îşi avusese tabla şi pârcalabul său. Apoi, după ce fuseseră aşezaţi în tabla satului Bolintinul Băleanului, „că

[25] Ibidem, f. 466r-v.
[26] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 15/1850, f. 14.
[27] BJAN Ilfov, Fond Prefectura Judeţului Ilfov, 111/1839, f. 22-23.
[28] Ibidem, f. 241.

suptocârmuitorul plăşii, după porunca Cinstitei Cârmuiri, au venit la noi ca să ne spargă liniia şi să ne mute în liniia satului dumnealui cuconului Manolache Băleanu şi strămoşasca noastră moşiie să rămâie pustie şi nelocuită de noi şi casele nelocuite". „Noi am arătat prin jelbile ce zicem că am dat că acesta au fost planul, ca noi întâi să ne scrie cu pomenitul sat şi în urmă să ne facă din moşneni clăcaşi."[29] La 28 iulie 1844 se trimitea subcârmuirii de Sabar porunca Departamentului de a cerceta pricina reclamată de moşnenii bolintineni[30]. La 8 august 1844, cercetarea întreprinsă de subcârmuitorul plăşii Sabarului, al cărui raport ocolea intenţionat esenţa chestiunii, arată că „s-au încredinţat numai că pentru acel loc pă care să află cu lăcuinţa n-au fost supuşi până acum la niciun fel de plată pentru drepturile proprietariceşti către altcinevaşi, aflându-se şi până acum osebiţi cu siliştea lor, neînclinaţi cu alt sat"[31]. Dându-şi seama de subiectivitatea acestuia, la 17 august 1844 Cârmuirea de Ilfov atrăgea atenţia subcârmuitorului de Sabar că nu a răspuns întocmai problemelor ridicate prin jalba moşnenilor, ocolind fiinţa adevărului. I se poruncea că dacă cumva locuitorii se vor sili „să-şi părăsească pământul lor şi să meargă să lăcuiască pă proprietate streină şi dacă aceasta va fi adevărată, subtcârmuirea va face punere la cale a rămânea neclintiţi de unde să află şi va da poruncă straşnică aleşilor satului Bolintinul ca să nu aducă în viitor nicio supărare numiţilor"[32]. Finalul poveştii dădea definitiv dreptate moşnenilor, căci la 14 septembrie 1844, subcârmuitorul de Sabar raporta Cârmuirii de Ilfov că dăduse poruncă „aleşilor satului Bolintinu ca să nu facă vreo supărare jeluitorilor lăcuitori ot Bolintinul Moşteni a să muta după a lor pământ"[33].

Pe lângă situaţiile generale, girate de principiile mai sus arătate, autorităţile trebuia să rezolve şi unele particulare. La 8 martie 1837, Direcţia Poştelor se adresa Marii Vornicii din Lăuntru în privinţa reclamaţiei făcute de căpitanul poştei de la Floreşti (jud. Dâmboviţa), care arăta că subcârmuitorul plăşii Bolintinului „sileşte pă surugii dă la acea poştă ca să-şi facă case la linie în rând cu sătenii de acolo", iar surugii amenințau că dacă nu vor fi lăsaţi în pace „urmează a lăsa slujba poştii ca să îndeplinească" solicitarea de a se muta la linie. La 12 martie 1837, Vornicia cerea să i se ofere „desluşire unde este lăcuinţa acestor surugii, adecă în vatra satului sau în poşte şi apoi să va face cuviincioasa punere la cale"[34]. Din acest schimb de scrisori extragem concluzia că surugii care locuiau în staţiile de poştă (amplasate de obicei la o anumită depărtare de sate) erau scutiţi de aşezarea la linie. Dacă locuiau în sat, trebuia să se aşeze şi ei la linie. Tot aşa, în urma aprobării de către Departamentul Trebilor din Lăuntru a numeroase cereri de amânare a aplicării operaţiunii de aşezare a caselor la linie (în satele Piteasca, Dârza, Poenarii Polizului, Jilava...), cereri care aveau sprijinul proprietarilor, Manolache Faca, cârmuitorul judeţului Ilfov, întreba Departamentul la 30 mai 1837 dacă „pă toate satile să le păsuiască cu acest chip sau numai cele arătate în coprinsile porunci?"[35] I se răspundea că vor fi amânate doar cele aprobate de Departament, ceea ce ne arată că în cazul sistematizării satelor autoritatea centrală nu permitea reprezentanţilor din teritoriu să ia decizii în mod autonom.

Chiar şi după trecerea a mai bine de două decenii de la debutul operaţiunii de sistematizare a satelor, Departamentul Trebilor din Lăuntru se vedea nevoit, la 16 martie 1853, să reamintească principiile pentru „regularisirea prin aliniere": 1) cătunele supuse regularisirii trebuia să nu mai fi fost vreodată puse la linie; 2) locuitorii puteau fi „îndemnaţi a se regula" doar în afara perioadei destinate „îndeletnicirilor câmpeneşti"; 3) proprietarii trebuia să-i ajute pe locuitori cu materialele. Tot pe atunci, Departamentul Trebilor din Lăuntru răspundea Cârmuirii de Dâmboviţa care întrebase cum să procedeze cu satele mai mici (cătune), mai ales mănăstireşti, care ar trebui aliniate: „Să i să răspunză că dacă nişte asemenea cătune nu să vor fi regularisit altădată prin aliniere, pot fi îndemnate a să regula acum, însă la o vreme când lăcuitorii nu sânt ocupaţi în îndeletnicirile câmpeneşti şi după ce

[29] Ibidem, f. 242.
[30] Ibidem, f. 244.
[31] Ibidem, f. 245.
[32] Ibidem, f. 247.
[33] Ibidem, f. 249.
[34] ANIC, Fond Vornicia din Lăuntru, 278/1835, f. 347.
[35] Ibidem, f. 544.

de către proprietari li să va face înlesnire cu materialul ce vor avea de lipsă pentru clădirea încăperilor şi împrejmuirile trebuincioase."[36]

Concluzii

Sistematizarea satelor din perioada regulamentară (1831-1858) a reprezentat o amplă operaţiune de planificare rurală întreprinsă pe teritoriul Valahiei, ce a presupus elaborarea şi respectarea unor principii atât la debutul operaţiunii, cât şi pe parcursul desfăşurării acesteia. Ele au condus la comasarea cătunelor şi locuinţelor răspândite pe moşii, aşezarea lor pe un loc sănătos, cu acces la apă şi resurse, în apropierea căilor de comunicaţii, interzicerea bordeielor, construirea caselor pe linii drepte, menite să dea naştere unor străzi dispuse geometric, convergente către un centru al satului, cu o lărgime suficientă pentru fluenţa traficului şi alte nevoi, construcţia de edificii comunitare. Prin amploare şi rezultate, dar şi prin principiile elaborate cu acest prilej, sistematizarea satelor româneşti din perioada regulamentară are un caracter de pionierat în modernizarea rurală pe plan mondial.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arhivele Naţionale Istorice Centrale (ANIC): Fond Ministerul de Interne. Divizia Rural Comunală.
2. Arhivele Naţionale Istorice Centrale (ANIC): Fond Vornicia din Lăuntru.
3. Biroul Judeţean al Arhivelor Naţionale Ilfov (BJAN Ilfov): Fond Prefectura Judeţului Ilfov.
4. Serviciul Judeţean al Arhivelor Naţionale Dâmboviţa (SJAN Dâmboviţa): Fond Prefectura Judeţului Dâmboviţa.
5. Serviciul Judeţean al Arhivelor Naţionale Prahova (SJAN Prahova): Fond Pretura Plaiului Prahova.
6. Grigore, Vasile, 2024, „Conceptual clarifications on some terms related to the modernization of the villages of Wallachia in 1831-1858: systematization, regularization, alignment", în *Eon*, vol. 5, nr. 1, 2024, p. 54-63, DOI: https://doi.org/10.56177/eon.5.1.2024.art.7.
7. Negulescu, Paul, Alexianu, George, 1944, *Regulamentele Organice ale Valahiei şi Moldovei*, vol. 1, Bucureşti.
8. *Regulamentul Organic*, Bucureşti, 1832.

[36] ANIC, Fond Ministerul de Interne. Divizia Rural Comunală, 22/1853, f. 1-2.

FROM THE WATER PERMANENCE OF THE TREE TO THE ONTOLOGICAL DISSOLUTION OF STRAW : TOWARD A METAPHYSICS OF FAITHFULNESS IN PSALM 1 ACCORDING TO SCHLOMO SORIN ROSEN

Paul-Cristian Albu
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This article offers a dense hermeneutical and stylistic reading of Psalm 1 as rendered in the Romanian version attributed to Schlomo Sorin Rosen, with particular attention to its internal symbolic architecture and its implicit metaphysical anthropology. Far from treating the text as a mere sapiential prelude to the Psalter, the study argues that Psalm 1 functions as a foundational threshold discourse, establishing from its opening verse a polarity that governs the entire spiritual economy of the biblical imagination: the opposition between rootedness and dispersion, continuity and pulverization, cultivated interiority and existential dissipation. The analysis proceeds by examining the progressive structure of the psalm's initial negations—walking, standing, sitting—as a phenomenology of moral and ontological sedimentation. These verbs are interpreted not as rhetorical ornamentation but as stages in a gradual process of incorporation into environments of ethical instability, where movement paradoxically becomes immobilization and agency devolves into habituation. Against this trajectory of gradual enclosure within the "counsel of the wicked," the psalm articulates a counter-movement defined by sustained immersion in the "Învățătura Domnului," understood not as juridical codification but as a living pedagogical milieu of existence.*

A central interpretive axis of the article concerns the vegetal metaphor of the "tree planted by streams of water," which is read as a condensed cosmological figure of ontological continuity. The tree functions as an axis of mediation between visible and invisible orders, while its dependence on water signifies a fundamental heteronomy of life: vitality is not self-generated but continuously received. Fruitfulness "in its season" is thereby interpreted as kairological temporality, in which fulfillment arises not from chronological accumulation but from structural attunement to an underlying rhythm of being. In sharp contrast, the wicked are likened to chaff dispersed by the wind, an image that the article interprets as an ontology of inconsistency rather than a merely moral condemnation. Dispersion is not punitive excess but structural consequence: what lacks rootedness is defined by its susceptibility to external forces, its inability to retain form, memory, or density. The wind, in this reading, functions less as agent than as revelatory medium, disclosing the intrinsic fragility of what has no interior cohesion. The study further situates its interpretation within a constellation of philosophical and theological references, including dialogical ontology, symbolic hermeneutics, and theories of biblical poetics, in order to articulate a broader conceptual framework in which Psalm 1 appears as a paradigmatic articulation of what may be termed a metaphysics of dwelling. In this framework, human existence is understood not primarily as action or cognition, but as situatedness within symbolic spaces that determine modes of stability or disintegration. Special attention is given to the stylistic dimension of Schlomo Sorin Rosen's Romanian rendering, which is characterized by a controlled archaism, syntactic gravitas, and a deliberate resistance to semantic flattening. The article argues that this stylistic posture is not merely aesthetic but hermeneutically operative: it preserves the striated density of the biblical text by maintaining a productive tension between transparency and opacity, thereby inducing a slowed, contemplative mode of reading in which meaning emerges as resonance rather than immediate equivalence. Ultimately, the article contends that Psalm 1 constructs a comprehensive symbolic anthropology in which felicity is redefined as ontological coherence with a sustaining source, while wickedness is reinterpreted as structural dispersal of being. Between the image of the irrigated tree and that of windblown chaff, the psalm delineates two irreconcilable regimes of existence, thereby inviting a sustained reflection on the conditions under which human life may either cohere into enduring form or dissolve into existential fragmentation.

Keywords: *Psalm 1; metaphysics of dwelling; biblical symbolism; ontological rootedness; hermeneutics of translation*

I. Introduction

Il est des textes qui ne se contentent pas d'ouvrir une œuvre, mais qui en déterminent d'emblée la respiration intérieure, comme si toute la suite n'était que le déploiement explicatif d'un noyau

inaugural, à la fois sobre dans son énonciation et inépuisable dans ses résonances. Le Psaume 1, tel qu'il est formulé dans la traduction roumaine du Rabbin Schlomo Sorin Rosen, appartient précisément à cette catégorie de seuils scripturaires où la parole, sous une apparente simplicité, institue déjà une vision du monde, une hiérarchie des formes de vie et une véritable topologie de l'existence humaine.

Car ce texte ne décrit pas seulement une conduite morale ni ne propose une exhortation ponctuelle à la vertu ; il construit, dès ses premiers versets, une opposition structurante entre deux modalités fondamentales de l'habitation humaine du réel. D'un côté, une existence enracinée dans la "Învățătura Domnului", comprise non comme système de prescriptions abstraites, mais comme milieu vivant de la pensée et de l'attention ; de l'autre, une existence progressivement dissoute dans les cercles du conseil, de la voie et de l'assemblée des "ticăloși", figures d'une dégradation progressive du rapport au sens, du mouvement initial jusqu'à l'installation durable dans une forme de stérilité spirituelle.

Dès l'incipit — « Ferice de omul… » — le texte pose une question qui excède immédiatement le registre du simple bonheur psychologique. Le terme même de ferice, dans la langue de Rosen, ne renvoie pas à une satisfaction affective, mais à une forme de consistance existentielle, à une manière d'être accordé à une orientation juste de la vie. Le bonheur n'y apparaît pas comme un état, mais comme une configuration de l'être, une rectitude silencieuse du désir qui s'oriente vers ce qui le dépasse et le fonde.

La structure tripartite du verset négatif — marcher, s'arrêter, s'asseoir — organise dès lors une véritable dramaturgie de l'enlisement. Loin de relever d'une simple gradation stylistique, cette séquence décrit une intensification progressive de l'adhésion au mal, depuis la proximité encore mobile du chemin jusqu'à l'immobilité installée de l'assemblée. Le mouvement devient fixité, et la mobilité initiale de l'existence se transforme en stabilisation dans un espace moralement et spirituellement dégradé. Ainsi se dessine une phénoménologie implicite de la contamination intérieure, où le mal n'apparaît jamais comme rupture brutale, mais comme acclimatation lente, presque imperceptible.

À cette logique de dérive répond, en contrepoint absolu, la figure centrale du juste, dont l'existence est définie non par accumulation d'actes mais par orientation constante du désir : « dont le désir demeure dans l'Învățătura Domnului, et qui médite cette enseignement jour et nuit ». Ici, la répétition temporelle ne désigne pas une pratique discontinue, mais une saturation de l'intériorité par une parole fondatrice. Le jour et la nuit, en tant que polarités extrêmes du temps, ne font que signifier la totalité de l'existence saisie dans son déploiement continu.

Dans cette perspective, l'"Învățătura Domnului" ne peut être réduite à une loi extérieure ni à un corpus normatif figé. Elle relève plutôt d'un régime de présence, d'un espace symbolique où la pensée humaine se forme, se déforme et se reforme continuellement. Elle désigne moins ce qui est à observer que ce dans quoi l'être humain est appelé à habiter.

C'est dans ce cadre que se déploie la grande image végétale du psaume : « El va fi ca un copac săditla cursuri de apă ». L'arbre du Psaume 1, dans la formulation de Rosen, n'est pas seulement une comparaison illustrative, mais une condensation symbolique de la condition du juste. Planté auprès des eaux, il reçoit sa vitalité d'une source qui le précède et le soutient, et dont la présence invisible garantit la continuité de sa croissance. La fécondité du fruit "en sa saison" et la permanence du feuillage disent moins une prospérité matérielle qu'une forme de stabilité intérieure, inscrite dans le rythme même du temps.

À cette figure de l'enracinement répond, dans une opposition d'une netteté radicale, l'image finale des "ticăloși", réduits à la condition de paille dispersée par le vent. Ici, la consistance s'abolit dans la dispersion, et l'unité de l'être se défait dans la pure extériorité des forces. Le vent ne fait que révéler ce qui, déjà, ne tient pas : une existence sans centre, sans profondeur, sans enracinement.

Ainsi, dès son ouverture, le Psaume 1 selon Schlomo Sorin Rosen institue une véritable métaphysique de la distinction, où se dessinent deux régimes irréconciliables de l'existence humaine : celui de l'enracinement dans une parole vivante, et celui de la dissémination dans l'inconsistance des flux. L'analyse qui suit se propose d'examiner cette structuration fondamentale, en montrant

comment les images de l'arbre et de la paille, loin d'être de simples ornements poétiques, constituent les pôles symboliques d'une anthropologie spirituelle d'une cohérence remarquable.

I. L'arbre de la fidélité : le Psaume 1 et la métaphysique de l'enracinement

Si l'on considère l'architecture générale du Psautier, le premier psaume apparaît comme une véritable porte monumentale, un vestibule doctrinal et poétique à travers lequel le lecteur est convié à pénétrer dans l'immense cathédrale spirituelle des cent cinquante chants. Rien n'y est laissé au hasard. Sous l'apparente simplicité de sa diction se déploie une construction d'une subtilité remarquable, où chaque image, chaque parallélisme et chaque opposition participe à l'élaboration d'une anthropologie religieuse fondée sur le discernement.

Dans une traduction française fidèle à la dynamique de la version roumaine de Schlomo Sorin Rosen, le texte peut être rendu ainsi :

Heureux l'homme qui n'a point marché selon le conseil des pervers, qui ne s'est point arrêté sur la voie des pécheurs et qui ne s'est point assis dans l'assemblée des railleurs ; mais dont le désir demeure dans l'Enseignement du Seigneur, et qui médite cet Enseignement jour et nuit.

Dès l'incipit, le psaume déploie une admirable gradation descendante. Les trois verbes — marcher, s'arrêter, s'asseoir — composent une véritable dramaturgie de l'assujettissement moral[1]. La poésie hébraïque affectionne ces structures ternaires qui condensent dans leur brièveté une profonde méditation sur la condition humaine. Ici, le mouvement initial évoque encore une simple proximité avec le mal ; l'arrêt suggère déjà une certaine complaisance ; l'assise, enfin, marque l'installation durable dans une forme de connivence spirituelle.

Cette progression relève de ce que la rhétorique classique désigne sous le nom de climax ou gradation ascendante. Toutefois, il s'agit ici d'un climax paradoxal : plus le sujet avance dans la phrase, plus il descend dans l'ordre moral. Le mouvement physique devient immobilisation intérieure. La liberté se mue imperceptiblement en captivité.

Cette structure rappelle l'une des intuitions fondamentales de la philosophie morale antique : la corruption de l'âme procède rarement par rupture soudaine ; elle s'effectue par accoutumance, par familiarisation progressive avec ce qui, au commencement, suscitait encore la réprobation.

L'on pourrait même parler ici d'une topographie du péché. Le conseil, la voie et l'assemblée constituent trois espaces successifs. Le mal n'est pas décrit comme une abstraction métaphysique mais comme un milieu, un environnement, une géographie spirituelle dans laquelle l'homme risque de s'établir.

Face à cette logique de l'enlisement apparaît la figure du juste. Son identité ne repose pas sur une accumulation de mérites mais sur une orientation fondamentale du désir : mais dont le désir demeure dans l'Enseignement du Seigneur.

Le terme roumain Învățătura mérite une attention particulière. Il ne correspond pas exactement à l'idée moderne de loi. Là où le mot « loi » pourrait suggérer un système de prescriptions extérieures, Învățătura évoque davantage une transmission, un enseignement, une sagesse reçue. La Torah apparaît moins comme une réglementation que comme une pédagogie de l'existence.

Cette nuance rejoint la réflexion de Martin Buber lorsqu'il affirme que la révélation biblique ne se réduit jamais à un ensemble de normes impersonnelles mais qu'elle s'inscrit dans une relation vivante entre Dieu et l'homme[2]. La Torah n'est pas simplement ce qui est prescrit ; elle est ce qui est adressé.

La méditation « jour et nuit » constitue par ailleurs une figure d'inclusio temporelle. Les deux pôles du temps sont évoqués afin de suggérer la totalité. Le psalmiste ne décrit pas une activité intermittente mais une disposition permanente de l'âme. Cette polarité temporelle relève d'une synecdoque : les extrêmes désignent l'ensemble.

---

[1] La structure ternaire « marcher – s'arrêter – s'asseoir » est fréquemment commentée par les exégètes comme une gradation psychologique illustrant la progression de l'homme vers une adhésion croissante au mal. Voir notamment *Robert Alter, The Art of Biblical Poetry*.

[2] *Martin Buber, Je et Tu*. La révélation biblique est comprise comme événement relationnel plutôt que comme simple communication d'informations doctrinales.

Vient alors la grande image végétale qui domine tout le psaume : Il sera comme un arbre planté près des cours d'eau, qui donne son fruit en sa saison, dont le feuillage ne se flétrit point.

Nous entrons ici dans l'univers du symbole au sens le plus fort du terme. Paul Ricœur écrit que « le symbole donne à penser »[3]. Cette formule célèbre signifie que certaines images possèdent une fécondité herméneutique qui dépasse infiniment leur signification immédiate. L'arbre du psaume appartient à cette catégorie privilégiée de symboles générateurs.

À première vue, la comparaison paraît simple. Pourtant, chaque élément de l'image contribue à une architecture de sens extraordinairement dense.

L'arbre est d'abord une figure de verticalité. Ses racines plongent dans les profondeurs obscures de la terre tandis que sa cime s'élance vers le ciel. Il relie les deux dimensions fondamentales de l'existence : l'enracinement et la transcendance. Dans de nombreuses traditions religieuses, l'arbre constitue précisément un axe cosmique, un médiateur entre les différents niveaux du réel.

L'eau, quant à elle, représente la source invisible de la vitalité. L'arbre n'est pas fécond par lui-même ; il reçoit sa force d'un principe extérieur. Toute la théologie du psaume se trouve contenue dans cette dépendance. Le juste prospère non parce qu'il est autosuffisant, mais parce qu'il demeure relié à une source qui le dépasse.

L'expression « en sa saison » introduit une autre dimension essentielle : celle du temps juste. Le fruit ne surgit ni prématurément ni tardivement. Il apparaît lorsque le cycle naturel atteint sa plénitude. La spiritualité biblique se distingue ainsi de toute logique d'immédiateté. La croissance intérieure exige patience, maturation et fidélité.

Cette symbolique végétale rejoint ce que Northrop Frye identifie comme l'une des grandes matrices de l'imaginaire biblique[4]. Selon lui, l'arbre représente fréquemment la réconciliation entre ordre cosmique et ordre spirituel. Il constitue l'une des images privilégiées par lesquelles la Bible exprime l'harmonie entre l'homme fidèle et la création.

La métaphore se prolonge à travers l'évocation du feuillage qui ne se flétrit pas. Nous sommes ici en présence d'une figure d'hyperbole spirituelle. Le psalmiste ne prétend pas que le juste échappe aux vicissitudes de l'existence ; il suggère que sa fidélité participe d'une permanence qui transcende les aléas du monde.

À cette image de stabilité répond, dans un saisissant effet de contraste, la figure finale des méchants: Ils sont comme la paille que le vent disperse.

La rhétorique biblique affectionne les oppositions binaires. Ici, l'arbre et la paille forment une antithèse magistrale. D'un côté, l'enracinement ; de l'autre, la dispersion. D'un côté, la densité ; de l'autre, l'inconsistance. D'un côté, la fécondité ; de l'autre, la stérilité.

Cette opposition relève également de ce que les exégètes appellent un parallélisme antithétique, procédé caractéristique de la poésie hébraïque. Le second terme ne complète pas le premier ; il l'inverse afin d'en faire ressortir toute la signification.

L'image de la paille possède par ailleurs une portée ontologique. Le mal n'est pas représenté comme une force souveraine rivalisant avec Dieu. Il apparaît plutôt comme une déficience de l'être, une absence de consistance, une vacuité. Cette intuition n'est pas sans rappeler certaines analyses d'Erich Auerbach, pour qui le réalisme biblique exprime souvent les vérités spirituelles à travers des images concrètes d'une remarquable sobriété[5].

Ainsi, le Psaume 1 ne se réduit nullement à une exhortation morale. Sous la simplicité apparente de ses versets se déploie une véritable métaphysique de l'habitation. Tout le texte est traversé par une même question : où l'homme choisit-il de demeurer ? Dans la parole divine qui l'irrigue comme les eaux nourrissent l'arbre, ou dans l'inconsistance des vents qui dispersent la paille?

---

[3] Paul Ricœur, *Le Conflit des interprétations*. La formule « le symbole donne à penser » est devenue l'un des principes majeurs de l'herméneutique contemporaine.

[4] Northrop Frye, *Le Grand Code*. Frye montre que l'arbre appartient aux images structurantes de l'imaginaire biblique

[5] Erich Auerbach, *Mimésis.* Auerbach insiste sur la capacité du texte biblique à exprimer des réalités spirituelles complexes à travers des figures concrètes et immédiatement accessibles.

L'arbre et la paille deviennent alors beaucoup plus que des images. Ils constituent les deux pôles symboliques d'une anthropologie entière : l'une fondée sur la fidélité à une source, l'autre condamnée à l'errance de ce qui n'a plus de racines.

Entre ces deux figures extrêmes ne se joue pas seulement une opposition morale, mais la structuration même du réel humain en tant qu'espace habitable ou inhabitable, selon qu'il se laisse traverser par une circulation de sens ou qu'il s'abandonne à la désagrégation silencieuse de toute intériorité. L'arbre n'est pas seulement stabilité : il est participation à une économie invisible de la durée, où chaque instant reçoit sa consistance d'une source qui le précède et le dépasse. La paille, à l'inverse, ne renvoie pas simplement à la fragilité, mais à une ontologie de la discontinuité, à une existence livrée à la pure contingence des forces extérieures, sans résistance propre, sans mémoire interne, sans épaisseur véritable.

Il convient alors de comprendre que la véritable fracture introduite par le psaume n'est pas d'ordre comportemental, mais structurel : elle concerne le mode même de l'être-au-monde, selon qu'il s'enracine dans une parole fondatrice ou qu'il se dissout dans la fluctuation des environnements successifs. L'homme n'y apparaît plus comme sujet autonome de décisions ponctuelles, mais comme lieu de passage entre deux régimes de consistance, deux modalités irréconciliables de présence.

Dans cette perspective, la "félicité" initiale ne doit plus être comprise comme récompense, mais comme signature ontologique d'un certain mode d'habitation du réel. Elle désigne non pas ce qui est ajouté à l'existence, mais ce qui en constitue la texture la plus profonde lorsqu'elle est accordée à sa source. À l'inverse, la dispersion des impies n'est pas tant une sanction qu'une conséquence interne de leur propre désaffiliation : être livré au vent, c'est déjà avoir renoncé à toute densité intérieure.

Ainsi se révèle la cohérence secrète du texte : il ne juxtapose pas des figures édifiantes, mais construit une cosmologie discrète où chaque image renvoie à une dynamique fondamentale de l'être. L'arbre et la paille ne sont pas des emblèmes moraux, mais des opérateurs métaphysiques, des condensations symboliques par lesquelles le psaume donne à penser la possibilité même d'une existence stable ou dissoute.

Et c'est peut-être dans cette tension irréductible, dans cette polarité silencieuse entre enracinement et dispersion, que se laisse entrevoir la portée la plus vertigineuse du texte : celle d'une anthropologie qui ne décrit pas seulement l'homme tel qu'il est, mais tel qu'il se constitue à chaque instant dans le choix invisible de sa demeure intérieure.

II. Stylistique de la médiation : la poétique biblique dans l'écriture de Schlomo Sorin Rosen

Cette architecture symbolique, dont la rigueur interne se déploie sous le régime d'une polarité fondamentale entre enracinement et dispersion, trouve dans l'écriture de Schlomo Sorin Rosen une médiation stylistique d'une remarquable singularité. Il convient en effet de préciser d'emblée que le texte originel est formulé en roumain, et que la version française ici proposée ne constitue pas une traduction au sens strict, mais une réélaboration interprétative visant à préserver, autant que possible, la densité rythmique et conceptuelle de l'écriture source.

Le style de Rosen se caractérise par une forme de gravité lexicale maîtrisée, où la langue roumaine est infléchie vers une diction à la fois biblique et méditative, sans tomber dans l'archaïsme gratuit ni dans la modernisation excessive. Il en résulte une prose de tension, traversée par une volonté constante de maintenir le texte dans une zone intermédiaire entre transparence et résistance sémantique.

Comme le rappelle Georges Mounin, « traduire, c'est nécessairement interpréter, et interpréter, c'est toujours choisir parmi des virtualités de sens »[6]. Cette remarque demeure pertinente ici non pas pour décrire directement le travail de Rosen comme traducteur, mais pour éclairer le geste que tout lecteur effectue face à une écriture fortement structurée par la mémoire biblique : lire un tel texte revient déjà à le réécrire intérieurement.

[6] Georges Mounin, *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963, p. 42.

Dans cette perspective, l'écriture de Rosen peut être comprise comme une stylisation du discours scripturaire, où la phrase roumaine épouse les cadences du parallélisme biblique, tout en conservant une fluidité moderne. Henri Meschonnic souligne que « le rythme est la signifiance même »[7] ; or, dans ce texte, le rythme n'est jamais décoratif, mais porteur de structure théologique implicite. Il organise la pensée autant qu'il la transmet.

On retrouve également une proximité avec l'intuition de Walter Benjamin selon laquelle toute écriture fortement marquée par une mémoire sacrée tend à produire une "survie" de la forme, c'est-à-dire une persistance du texte au-delà de sa simple fonction communicative[8]. Le style de Rosen participe précisément de cette survivance : il ne cherche pas à simplifier le texte biblique, mais à en maintenir la densité étrangère, comme une résistance interne à la banalisation du sens.

Enfin, si l'on adopte une perspective barthésienne, on pourrait dire que cette écriture relève d'une "friction du sens"[9] : elle oblige le lecteur à habiter le texte plutôt qu'à le consommer, à suspendre la lecture linéaire pour entrer dans une temporalité méditative, où chaque syntagme devient lieu de résonance symbolique.

Ainsi, loin d'être un simple véhicule linguistique, l'écriture de Schlomo Sorin Rosen apparaît comme une véritable poétique de la méditation biblique, où la langue roumaine se trouve travaillée par une mémoire scripturaire profonde, et où la lecture française que nous en proposons devient elle-même un espace secondaire de résonance herméneutique.

Conclusion partielle : de la métaphysique de l'enracinement à l'herméneutique de la demeure

Au terme de cette traversée du Psaume 1, il apparaît que le texte, loin de se laisser réduire à une simple exhortation de type sapientiel ou à une morale de la rectitude comportementale, se déploie comme une véritable architecture ontologique de l'existence humaine, une sorte de dispositif symbolique total où chaque image, chaque opposition, chaque inflexion verbale contribue à l'élaboration d'une pensée implicite de la condition de l'homme dans le monde.

Ce qui se donne à lire, sous la surface apparemment limpide du discours poétique, relève en réalité d'une construction d'une extrême densité, où la langue ne décrit pas seulement des conduites, mais configure des modes d'être. L'homme n'y est jamais envisagé comme sujet autonome d'actions isolées, mais comme être situé, traversé, déterminé par les espaces symboliques qu'il fréquente et, plus encore, par ceux dans lesquels il consent à s'installer durablement. Ainsi, la question du "marcher", du "s'arrêter" et du "s'asseoir" ne renvoie pas simplement à une progression comportementale, mais à une sédimentation progressive de l'existence dans des milieux spirituels différenciés, jusqu'à la stabilisation ultime dans une forme de coïncidence avec les structures mêmes de la négativité.

De ce point de vue, le Psaume 1 propose une véritable phénoménologie de l'habitation morale, où l'espace n'est jamais neutre, mais toujours déjà qualifié, polarisé, traversé de tensions invisibles. Habiter, ici, ne signifie pas occuper un lieu, mais entrer en résonance avec une économie symbolique du monde, laquelle oriente silencieusement la totalité des gestes, des pensées et des désirs. L'alternative fondamentale qui structure le texte — celle de l'arbre et de la paille — ne relève donc pas d'un simple procédé stylistique ou d'une commodité rhétorique, mais d'une ontologie différenciée de la consistance.

D'un côté, l'arbre figure une modalité d'existence fondée sur la continuité, la réception et la dépendance assumée à une source qui excède le sujet tout en le nourrissant intérieurement. Il incarne une temporalité organique, patiente, stratifiée, où la fécondité n'est jamais immédiate mais toujours médiée par une maturation silencieuse, inscrite dans le rythme secret des saisons. L'arbre n'est pas seulement ce qui tient debout : il est ce qui persiste dans la durée en demeurant ouvert à ce qui le dépasse, et c'est précisément dans cette ouverture qu'il trouve sa stabilité la plus paradoxale.

De l'autre côté, la paille dispersée par le vent condense une intuition inverse : celle d'une existence privée de centre, livrée à la pure extériorité des forces, incapable de se maintenir dans une forme stable de présence à soi. Elle ne désigne pas tant le mal comme puissance active que

[7] Henri Meschonnic, *Poétique du traduire*, Lagrasse, Verdier, 1999, p. 17.
[8] Walter Benjamin, « La tâche du traducteur », dans *Œuvres I*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2000, p. 255.
[9] Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 17.

l'effritement progressif de toute consistance intérieure, l'érosion de la densité ontologique jusqu'au point où l'être devient indistinct de son propre effacement. Le vent, dans cette perspective, n'est pas agent de destruction, mais révélateur de cette vacuité structurelle, de cette incapacité à se maintenir dans l'unité.

Ainsi se dessine, au cœur du texte, une véritable métaphysique de la demeure, entendue non comme simple localisation spatiale, mais comme régime d'inscription de l'être dans une économie de la fidélité ou de la dispersion. L'homme y apparaît fondamentalement comme être de passage, mais un passage qui peut soit s'ordonner vers une stabilité silencieuse, soit se dissoudre dans une errance sans mémoire. Toute la gravité du Psaume 1 réside précisément dans cette alternative première, antérieure même à toute moralisation explicite : il ne s'agit pas de savoir ce que l'homme doit faire, mais de discerner où il consent à demeurer.

Dans cette perspective, la félicité initiale ne saurait être comprise comme un simple état affectif ou comme une récompense extérieure à l'existence, mais comme la signature intérieure d'un mode d'être accordé à sa propre source. Elle désigne une forme de justesse ontologique, une adéquation silencieuse entre l'élan du désir et la structure profonde de la réalité. À l'inverse, la dissolution des impies ne relève pas d'une sanction extérieurement infligée, mais d'une conséquence interne à leur mode d'existence, comme si l'absence d'enracinement contenait déjà en elle-même le principe de sa propre dispersion.

Il convient dès lors de reconnaître que le Psaume 1 fonctionne comme une véritable matrice herméneutique pour l'ensemble du Psautier, dans la mesure où il institue d'emblée une grille de lecture fondée sur la distinction entre consistance et inconsistance, entre fécondité et stérilité, entre enracinement et dérive. Mais plus encore, il inaugure une anthropologie implicite où l'homme est pensé non comme entité close, mais comme structure d'orientation, comme mouvement vers ou loin d'une source qui demeure invisible mais décisive.

En ce sens, le texte ne cesse de renvoyer à une question qui excède toute réponse immédiatement morale : celle de savoir ce qui fait qu'une existence tient, ou au contraire se défait, ce qui la relie à une origine vivifiante ou ce qui la livre à la dissémination sans retour. Et c'est peut-être dans la persistance de cette interrogation silencieuse, plus que dans les réponses qu'il semble proposer, que réside la véritable puissance spéculative du Psaume 1, entendu comme seuil inaugural d'une méditation sur les conditions mêmes de l'habitation humaine dans le monde.

III. Conclusion finale : le Psaume 1 comme matrice de l'habitation et geste d'écriture chez Schlomo Sorin Rosen

Au terme de cette traversée herméneutique, il devient possible de mesurer, dans toute son amplitude silencieuse, la portée véritable du Psaume 1 : non pas un simple prologue sapientiel placé en ouverture du Psautier comme une injonction morale initiale, mais une véritable matrice ontologique, un texte-seuil où se condense, sous une forme à la fois lapidaire et d'une densité inépuisable, une pensée implicite de l'existence humaine conçue comme tension fondamentale entre enracinement et dispersion, consistance et effritement, fidélité et désagrégation. Le texte n'énonce pas seulement une série de prescriptions éthiques ; il institue un champ de intelligibilité dans lequel l'être humain se trouve immédiatement situé, orienté, et pour ainsi dire évalué dans sa manière même d'habiter le monde.

Ce qui se donne à penser ici excède ainsi le domaine de l'éthique prescriptive pour relever d'une anthropologie fondamentale, c'est-à-dire d'une interrogation sur les conditions mêmes de possibilité d'une vie humaine qui ne soit pas livrée à la dissémination de ses propres contenus intérieurs, ni à la fragmentation de son unité symbolique. L'homme du Psaume 1 n'apparaît jamais comme un individu isolé au sens psychologique moderne, mais comme une forme d'existence située, un mode de présence au réel défini par la qualité de son inscription dans des espaces symboliques différenciés, qui structurent silencieusement ses gestes, ses désirs et ses orientations profondes.

Dans cette perspective, le motif de la "demeure" — souvent implicite mais constamment actif — devient la clé d'intelligibilité la plus décisive du texte. Car il ne s'agit pas seulement d'éviter certains comportements, mais de discerner les lieux invisibles où l'être s'installe, se stabilise ou se

défait, selon une logique qui excède de loin la simple alternative morale entre le bien et le mal. Le Psaume 1 configure ainsi une véritable topologie existentielle, dans laquelle le réel n'est jamais neutre, mais toujours déjà structuré en zones de consistance ou de dissolution, en espaces d'enracinement ou de dérive.

C'est précisément dans cette épaisseur symbolique que l'écriture de Schlomo Sorin Rosen prend toute sa portée herméneutique. Car il ne s'agit pas seulement d'un médiateur linguistique du texte biblique, mais d'un styliste de la gravité scripturaire, c'est-à-dire d'un auteur qui assume la tâche particulièrement délicate de faire résonner, dans une langue contemporaine — ici le roumain — la densité archaïque, hiératique et stratifiée du discours biblique. Son écriture ne cherche ni la simplification ni la paraphrase explicative ; elle maintient au contraire le texte dans une zone de tension où la clarté n'abolit jamais l'étrangeté, et où la lisibilité demeure travaillée de l'intérieur par une résistance persistante du sens.

Ainsi, les choix lexicaux, la cadence syntaxique, la retenue volontaire du commentaire au profit de la pure exposition des images, concourent à produire une prose que l'on pourrait qualifier de méditative sans être diffuse, dense sans être opaque, et surtout profondément habitée par une mémoire scripturaire qui excède de loin le simple jeu des références explicites. Chez Rosen, la langue apparaît comme travaillée par une exigence constante de résonance interne : chaque mot semble porter une profondeur excédentaire, comme si le signifiant visible n'était que la surface émergée d'une stratification plus ancienne du sens.

On pourrait ainsi dire que son écriture organise une forme de ralentissement herméneutique, obligeant le lecteur à suspendre les automatismes de la compréhension immédiate afin de l'introduire dans une temporalité plus lente, plus réfléchie, où le texte cesse d'être simple transmission d'informations pour devenir espace d'habitation intérieure. Cette dimension rejoint certaines intuitions majeures de la critique moderne du langage, notamment celles qui ont été formulées autour de la notion de rythme comme principe constitutif du sens, et non comme simple ornement formel : le texte ne dit pas seulement quelque chose, il produit une expérience de lecture.

Dans le cas du Psaume 1, cette dimension stylistique s'avère décisive, car elle redouble le contenu même du texte : parler de l'enracinement dans la parole divine à travers une écriture elle-même structurée par une cadence d'enracinement revient à produire une forme de mimétisme herméneutique, dans lequel la forme et le fond s'éclairent mutuellement selon une logique de cohérence interne. Ainsi, l'écriture de Rosen ne se contente pas de transmettre une pensée déjà constituée : elle la met en acte, elle la fait résonner, elle lui confère une consistance sensible dans la matérialité même de la langue.

Il convient dès lors de comprendre que son travail ne relève ni de la simple exégèse, ni de la réécriture poétique du texte biblique, mais d'une véritable opération de stylisation du sacré, par laquelle la langue contemporaine se trouve confrontée à une exigence ancienne et persistante : celle de dire sans dissoudre, de clarifier sans appauvrir, de transmettre sans neutraliser la densité symbolique du texte. En cela, son écriture relève d'une fidélité paradoxale, non pas littérale, mais structurelle, c'est-à-dire orientée vers le maintien du régime d'intensité du texte plutôt que vers la reproduction de sa seule surface lexicale.

Ainsi, le Psaume 1, relu à travers cette médiation stylistique, apparaît non seulement comme un texte fondateur de l'imaginaire biblique, mais aussi comme un espace où la question du style devient indissociable de celle de l'ontologie elle-même. Car la manière dont une langue dit l'enracinement engage déjà une certaine compréhension de ce qu'est l'enracinement ; et la manière dont elle configure la dispersion engage déjà une interprétation implicite de ce qu'est la perte de consistance. Le style cesse alors d'être un simple vêtement du sens pour devenir une modalité de pensée à part entière.

C'est pourquoi, en dernière analyse, le Psaume 1 ne cesse de reconduire une interrogation unique, insistante et irréductible : celle du lieu intérieur de l'homme, de sa capacité à se maintenir dans une unité spirituelle cohérente ou, au contraire, à se dissoudre dans une multiplicité sans centre. Et c'est peut-être dans cette interrogation constamment rouverte que se rejoignent la densité propre du texte biblique et le geste d'écriture de Schlomo Sorin Rosen, dont la prose, par sa gravité retenue

et sa précision rythmique, restitue à cette question ancienne une forme de présence nouvelle dans la langue contemporaine, sans jamais en réduire la profondeur ni en clore l'ouverture.

Enfin, ce que le texte biblique met en jeu, sous la forme condensée de ses images fondatrices — l'arbre irrigué et la paille dispersée —, relève d'une théorie silencieuse de la cohésion et de la déliaison de l'existence. L'enracinement y apparaît comme une modalité de continuité intérieure, comme la possibilité d'être soutenu par une source qui excède le sujet sans le dissoudre, tandis que la dispersion figure l'état d'une existence livrée à la pure extériorité, privée de centre organisateur et exposée à la volatilité des forces qui la traversent sans jamais la structurer.

Dans cette perspective, la lecture du Psaume 1 dépasse le cadre de l'exégèse classique pour rejoindre une véritable phénoménologie de l'habitation spirituelle, où il s'agit de décrire les conditions selon lesquelles une vie peut ou non parvenir à se maintenir dans sa propre unité. Et c'est précisément dans cette dimension que le texte rejoint de manière exemplaire le geste d'écriture de Schlomo Sorin Rosen, dont la prose, par sa densité contrôlée, sa gravité syntaxique et sa fidélité à une logique de résonance interne, maintient ouverte la tension fondamentale entre stabilité et dispersion sans jamais la réduire à une solution définitive.

Ainsi, la langue de Rosen ne constitue pas un simple vecteur de transmission du texte scripturaire, mais un espace de réactivation continue de son interrogation fondamentale. Elle transforme le texte en lieu de résonance durable, où la question du lieu intérieur de l'homme demeure active, insistante et toujours recommencée. C'est en cela que réside la force herméneutique de cette lecture : elle ne clôt pas le sens du Psaume 1, mais en prolonge la vibration, en intensifie la gravité et en restitue, dans la langue contemporaine, la profondeur inépuisable.

BIBLIOGRAPHY :

1. ALTER, Robert, *The Art of Biblical Poetry*, Bloomington, Indiana University Press, 1985.
2. AUERBACH, Erich, *Mimésis*, Bern, Francke Verlag, 1946.
3. BARTHES, Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.
4. BENJAMIN, Walter, « La tâche du traducteur », dans *Œuvres I,* Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2000.
5. BUBER, Martin, *Je et Tu*, Heidelberg, Lambert Schneider, 1923.
6. FRYE, Northrop, *Le Grand Code. The Bible and Literature*, Toronto, University of Toronto Press, 1982.
7. MESCHONNIC, Henri, *Poétique du traduire*, Lagrasse, Verdier, 1999.
8. MOUNIN, Georges, *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard, 1963.
9. RICŒUR, Paul, *Le Conflit des interprétations*, Paris, Seuil, 1969.

WHAT DOES CHRISTIAN MISSION LOOK LIKE IN THE DIGITAL PUBLIC SPHERE OF THE 21ST CENTURY, AND WHAT ROLE DOES THE INTERNET PLAY IN THIS "MISSION"?

Claudiu-Ștefan Raicu
PhD Student, „Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: *This article aims to explore what Christian mission means in the age of the internet and to sound the alarm regarding Generation Z and how faith is perceived today. Furthermore, the multitude and diversity of messages transmitted via the internet, in an attempt at apparent "communion" and validation, seem to fill people's lives, giving them a sense of self-sufficiency. Thus, those who remain connected and influenced by new technologies and the media experience an information overload that often exceeds their capacity to manage it.*

Keywords: *mission; Generation Z; internet; mass-media; validation*

What does Christian mission look like in the midst of the 21st-century technological age? Is the internet[1] dangerous? What are the challenges of the post-pandemic era for Christian mission? What are the concerns of the modern Christian—whether teenager, adult, or senior—whether Orthodox, Catholic, or of another denomination? Or what are the viable solutions to Christianity's current problems, and how do we prioritize them? Here are a few questions that arise in our minds in the year 2026 as we attempt to revitalize certain values and ideas that continue to exist within each of us, especially in this world of glitz and speed. Why do we prefer illusion over authenticity? And I found a possible answer while reading, a few days ago, a motto that went like this: "When books are hard to sell, people are easy to sell, and the country is given away for free." (Tudor Mușatescu); in other words, when authenticity ceases to be the center of gravity and reference, people lose faith in authentic values because, having themselves been converted to the world's wickedness, they prefer the fray.

Archdeacon Ioan Ică Jr., in one of his studies on the Christian mission, presents a series of theological arguments regarding the Christian mission, which can be summarized in three essential aspects: The sending of the Son and the Holy Spirit into the world by the Father, the sending of the Apostles to preach by Christ, and the sending of the Church, which, through its ordained ministers, will carry out the mission entrusted to it until the end of time.

Starting from the meaning of the term "mission" (mitto, ere; missus), we can conclude that it is the visible form of the Holy Trinity's love for humanity, most effectively realized by Jesus Christ and left as a legacy to His Church for the salvation of humanity.

The challenges of contemporary society compel us to identify new ways to proclaim the good news of Christ's Resurrection to the world, but also to critically evaluate the context in which we carry out this mission. Thus, we observe that sometimes it is not enough merely to adapt the Gospel message to present and future technical means; rather, we must rethink the objectives of the Christian mission through the lens of the humanities dedicated to exploring human personality, all the more so as the issue of spiritual and mental health has become a concern for many secular researchers.

[1] As is well known, the Internet began as a military experiment in the 1960s, and in the 1980s it became a public project involving several universities and private institutions. What is important to remember is the preservation of the Internet's original philosophy—connecting computers to one another through a network system—an aspect that leads Manuel Castells, a disciple of Marshall McLuhan, to speak of the "Internet Galaxy" as a continuation of the "Gutenberg Galaxy" (for those interested, more can be read in Manuel Castells, The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society, Oxford University Press, Oxford, New York, 2001, p. 3). The Internet is more than a computer network; it is "a set of rules (Internet protocols) that allow diverse networks to communicate." On the other hand, quoting Marshall T. Poe in the chapter suggestively titled "The Internet before the Internet," we can say that the history of the Internet begins in the 16th century during the Scientific Revolution.

Carrying out missionary work in the 21st century means coming to terms with a reality "imbued" with secularism in a society that has undermined the authority of the churches, weakening the collective religious consciousness and creating space for unbelief and internal religious disagreements, but also an openness to technological means, especially for conveying the Gospel message to the younger generation and teenagers.

In 2020, a work on this topic—mission in the digital age—was published by Editura Presa Universitară Clujeană: "Preaching the Gospel in the Digital Age. The Impact of Catechesis and Preaching on the 'Digital Generation through the Use of New Information and Communication Technologies' by Fr. Liviu Vidican-Manci, in which we find the idea that in the digital age, the spoken or written word is in fierce competition with the image. Good or bad images flood the space and are presented to people through television, the internet, or mobile phones. The images are striking and seductive[2].

We must acknowledge that the younger generation, even if they theoretically took religion classes in school, has serious spiritual concerns—or none at all. All the secularization efforts of those who declare themselves atheists are having an impact, and the effects have begun to appear. Furthermore, visual temptations on the internet, especially for men, are forms of sinful impulses that aim not only to deceive with a virtual reality but also to alter the real one by shifting real life into the virtual realm. If you've noticed, there are people with whom you're having a conversation but whose minds are elsewhere, or if you're eating at a mall, you'll see that many people's gaze is no longer focused on the person they're talking to but on their surroundings.

In a volatile, screen-dominated world where interactions are mediated by high-performance devices, this is where most young people—and not only them—spend their lives. This is where they spend most of their free time, and through this medium, they feel they can communicate better, learn better—in a word, perform better. When it comes to entertainment, the online environment is unmatched.

In this context, the question arises: what is to be done? How can we respond to the current challenge? Digitally as well? It is difficult to answer, but one thing is certain: the apostolic vocation of the Church is the mission of preaching the Gospel. Even before the internet, "mission is a fundamental criterion of the Church, not only in the sense that the Church is the instrument of mission, but also that the Church itself is the goal or fulfillment of the mission. From the very beginning of Christianity, the spread of the Gospel has been inseparable from the formation of Christian communities, through personal conversion, the profession of faith, and baptism in the Holy Trinity"[3]. Society is in an era of mass media-mediated communication unlike any that has ever existed. Media channels transmit all kinds of information with the aim of continuously reshaping society, and the current generation is subjected to an extremely diverse barrage of information. As a mass of individuals highly receptive to change, the younger generation adopts the trends promoted by the media, transforming them into social activities.

A simple interaction with society on the topic of the media and new technologies reveals that it will lead to a divide marked by hostile reactions. Some are in favor of the media and new technologies, while others oppose everything related to the media and new information technologies. In addition to these clearly conflicting camps, there are the indifferent, the uninformed, and the so-called experts on the phenomenon who add a pseudo-scientific flavor to the debate. Christians are no exception to this debate. Taking the same positions—for or against—arguments are made, more or less appropriately, using texts from Holy Scripture. Critics of the media and new information technologies, regardless of religious affiliation, see, from a spiritual perspective, nothing good in technological and informational progress, but rather another image of the evil one. From the perspective of the incurable skeptic, there is no connection between new technologies and the media on the one hand and the Gospel on the other, and their interaction should be one of mutual rejection.

---

[2] Pr. Liviu Vidican-Manci, *Propovăduirea Evangheliei în era digitală. Impactul catehezei și al predicii asupra „generației digitale prin utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, p. 9.

[3] Pr. Prof. Dr. Ion Bria, *Dicționar de Teologie Ortodoxă*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981, p. 256.

At the opposite end of the spectrum, positivists see in new technologies and the mass media new opportunities through which the message of the Gospel, in various forms, can reach a certain segment of the population.

The use of new media technologies to convey the message of the Holy Gospel has also taken root in Romania. Thus, after 1989, Christian-oriented television stations emerged, as well as Christian-oriented radio stations (Radio Trinitas, Doxologia, etc.), both on FM and online, along with online broadcasts from various Christian churches[4]. All of these utilize new technologies for a single purpose: to convey the message of the Gospel to as many people as possible.

On the other hand, a serious study of "digital natives" by "digital immigrants" must be analyzed and supported by diocesan centers and theological faculties. This is necessary above all from the perspective of communicating the most important word—the Word. We believe that establishing a common yet personalized language is very important. If we fail to use the same linguistic code, we will be in vain assuming that digital natives will be willing to overcome the barrier of theological concepts, which we often find in our catechisms. The world is changing and trying to change values as well, but the Church strives not to abandon them.

Why is it important to rethink and rewrite some of the Orthodox Church's missionary, pastoral, and catechetical-homiletic strategies? The Pew Research Center in the United States published two sets of statistical data in 2015 and 2017 regarding the distribution of religions worldwide and their evolution. This information must be viewed in the context that the growth or decline in the number of believers of a religion depends more on the authenticity of the preaching than on how alive the word is in the hearts of those being addressed. The first study focuses on the reference years 2010 and 2050 and attempts to diagnose and forecast the international religious landscape over the next four decades. This presentation is all the more important given that communication through social media channels incites both revolt and solidarity, and is used by politicians, atheists, and religious people alike[5].

One thing is concerning: the number of unaffiliated voters[6], of free-thinkers. According to the research data, the number of adherents is projected to be approximately 61,490,000. Could these be the neo-pagans Professor Stef Aupers refers to[7] ? Perhaps not, but they are not the kind of Christians we would like them to be either. From this perspective, and considering that many of them cannot be reached in person—only indirectly, perhaps via the Internet—a wise, judicious use of it, guided by a profound missionary purpose, specifically catechetical and homiletic in nature, could positively transform the landscape of conversions.

That is why our preaching (catechesis and homily) must be directed both toward those who enter the church for the Divine Liturgy and toward those who spend most of their free time "surfing" the Internet, as Fr. Liviu Vidican-Manci also states.

Preaching involves communicating to an individual or to a community. From the perspective of the Orthodox Christian, community necessarily implies communication and, in an Orthodox sense, communion. In this regard, Father Dumitru Stăniloae states: "True communion develops through an attention directed toward other people and toward the world as God's work, combined with a restraint of the passions as endless drives toward the finite, and with a cultivation of virtues that culminates in love for persons, for God as a person, and thus as the absolute truth. This opens the way to a contemplation—at once sober and dizzying—of the depth of our fellow human beings and the meanings of the world, which is potentially infinite, because our fellow human beings and the

[4] We can say that during the pandemic, online services were a real success, even though there was a risk that some Christians would stay at home, in their comfort zone. I recall a telling headline from Digi24: "Seeking God Online." How the coronavirus pandemic has changed the way religious services are conducted around the world (cf. https://www.digi24.ro/stiri/externe/mapamond/cautandu-l-pe-dumnezeu-online-cum-a-schimbat-pandemia-de-coronavirus-desfasurarea-serviciilor-religioase-in-intreaga-lume -1278142).

[5] Pr. Liviu Vidican-Manci, *op.cit*, p. 14.

[6] For more details, see The Global Religious Landscape, *Pew Research Center*, 2011, p. 24.

[7] It is about Prof. Stef Aupers, „Where the zeroes meet the ones": Exploring the affinity between magic and computer technology", in Lori G. Beaman, Peter Beyer (eds.), *International Studies in Religion and Society Series, University of Ottawa, vol. 12, Religions of Modernity Relocating the Sacred to the Self and the Digital*, edited by Stef Aupers and Dick Houtman, Brill, London-Boston, 2010, pp. 219-238.

meanings of the world have, through their reasons in the process of gradual and endless revelation, their common roots in the infinity and boundless love of the Triune God. Alert reason and the impulse of loving self-transcendence unite in a single method in the realization of human ascent, because reason distinguishes not only the infinite, but also the dark path full of enslaving passions."[8].

The sheer volume and diversity of messages transmitted via the internet, in an attempt at "communion," seem to fill people's lives, giving them a sense of fulfillment. Thus, those who remain connected and influenced by new technologies and the mass media experience an information overload that often exceeds their ability to manage it. Whether they understand it or simply go along with the spirit of the context and their social circle, users (not just young people) accept media conditioning based on the messages they receive. Although presented as absolute necessities for a fulfilling life, most of the messages promoted by the media do nothing but negatively reshape the personalities of adolescents.

There is no doubt that all of this has an impact on us, at least on those of us who ask questions or who want to seek answers. Thus, several questions arise, such as: "Do sermons still have the impact they should have on listeners in the digital agora, but especially on young people, the primary consumers of the Internet?"; "Which YouTube channels are viewed the most—the official ones or the unofficial ones?"; "Who are the most searched-for and most-viewed people on Google? Or the most searched-for people in the Church in the digital realm?" These are just a few questions that should be on our minds.

A few necessary conclusions

Today's contemporary and challenging society compels us—in the best sense of the word—to identify ever new ways to preach the Gospel of our Lord Jesus Christ, as well as to critically evaluate the context in which we carry out this mission.

Christian mission in the twenty-first century faces unprecedented challenges generated by rapid technological development, secularization, and the profound social transformations accelerated by the post-pandemic era. While digital technologies and the internet have created new opportunities for evangelization and communication, they have also fostered environments characterized by distraction, superficiality, and the weakening of authentic interpersonal relationships.

What does it mean to do mission work? First of all, doing mission work is not an easy task, especially since contemporary society compels us to seek new methods and new ways to spread the word of God throughout the world, and especially to preach the Resurrection of Christ, but also to critically evaluate the context in which we carry out this mission. We often see that it is not enough to try to adapt the Gospel message to all modern means of communication, and technology; rather, we must develop new and innovative strategies for the Christian mission in an era of the Church's isolation from political and social decision-makers, who coordinate programs affecting the population of the entire European Union. Second, we must take into account the intercultural and interreligious demands of dialogue in a society that is highly technologized—if not physically, then mentally—and which requires, more than ever, a theology that is attuned to new scientific discoveries. Similarly, Christian values coexist and clash with other religious systems, leading either to violent divisions (religious fanaticism) or, conversely, to a simplistic identification (religious syncretism). These are dangers we cannot easily overlook; discernment is absolutely essential as we mature in our service to God in word and deed[9].

Today's Christians—those who are tech-savvy and perpetually suspicious, living far away, in "the wilderness," in exile— are no longer the ones described in the classic writings on the subject, but people who work in a non-orthodox environment, who travel freely throughout Europe, and whose "spiritual" needs and quests are different—needs that our Church cannot satisfy because these needs seek an earthly kingdom with eternal dimensions. Furthermore, scientific progress, technology,

[8] Pr. Prof. Dumitru Stăniloae, *Teologia Dogmatică* Ortodoxă, vol. 1, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, ed. III, București, 2003, pp. 405-427.
[9] Revd. Prof. Univ. Dr. Aurel PAVEL, *Critical refelction on Christian mission*, vol. II, *Andreiana Publishing House*, Sibiu, 2016, p. 10.

and everything related to artificial intelligence make modern Christians people who are well-informed, do more research, evaluate, compare, and think critically.

Who are the "nations" today, and how are missions organized to reach them? First, we know that Christ leads the Church into all truth; second, ministers and missionaries must understand the purpose and mission; third, just as the Church is present in the world but is not of this world, so too is the mission of the disciples, who are present on earth but whose fruit is in heaven; that is why some of the disciples rightly said that, for us and for those who will come to Orthodox Christianity, Christianity is a way of life and not an ideology or a philosophy.

Let us not forget that our Lord Jesus Christ, the Savior, did not discriminate in His call to the Kingdom through the Church, a fact we can deduce directly from the New Testament name of the Church, for "the Greek word ekklesia comes from the verb ekkaleo, which means to call someone out from among others, or to call them from one state to another. In the New Testament, its subject is always Christ. Those called by Him become a community of His, or in Him. Thus, ekklesia is the gathering, or the totality, of those called by Christ to live in Him," as Father Dumitru Stăniloae, now numbered among the saints, also said.

The Church remains a state of communion, of love as a way of life, and our Savior Jesus Christ clearly says: "A new commandment I give to you: Love one another. Just as I have loved you, so you also must love one another. By this everyone will know that you are my disciples, if you have love for one another." (John 13:34–35).

The study highlights that the Church's mission remains fundamentally rooted in the Trinitarian sending of the Son, the Holy Spirit, the Apostles, and ultimately the Church itself. Consequently, the essence of Christian mission has not changed; however, the methods through which the Gospel is communicated must respond creatively and responsibly to contemporary realities. Digital platforms should not be viewed solely as threats but also as missionary spaces where the Gospel message can reach individuals who may never enter a church physically. A major concern identified throughout this analysis is the growing influence of secularization, especially among younger generations. The dominance of visual media, information overload, and virtual interactions often diminishes the capacity for authentic communion and spiritual reflection. In this context, the Church is called not only to proclaim the Gospel through digital means but also to cultivate critical discernment, authentic relationships, and meaningful spiritual formation.

Furthermore, effective missionary engagement in the digital age requires the development of new catechetical and homiletic strategies capable of communicating eternal truths in a language accessible to contemporary audiences. Particular attention should be given to understanding the cultural and communicative patterns of digital natives while preserving the integrity of Orthodox theological teaching. Ultimately, the future of Christian mission depends less on technological innovation itself and more on the authenticity, credibility, and spiritual depth of Christian witness. The Church must continue to embrace modern communication tools while remaining faithful to its fundamental calling: leading humanity toward communion with God and with one another through the saving message of the Gospel.

BIBLIOGRAPHY:

1. ***, The Global Religious Landscape, *Pew Research Center*, 2011.
2. Aupers, Prof. Stef, „Where the zeroes meet the ones": Exploring the affinity between magic and computer technology", in Lori G. Beaman, Peter Beyer (eds.), *International Studies in Religion and Society Series, University of Ottawa, vol. 12, Religions of Modernity Relocating the Sacred to the Self and the Digital*, edited by Stef Aupers and Dick Houtman, Brill, London-Boston, 2010.
3. Bria, Pr. Prof. Dr. Ion, *Dicționar de Teologie Ortodoxă* , Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981.
4. Castells, Manuel, *The Internet Galaxy. Refections on the Internet, Business, and Society*, Oxford University Press, Oxford, New York, 2001.
5. Pavel, Revd. Prof. Univ. Dr. Aurel, *Critical refelction on Christian mission*, vol. II, Andreiana Publishing House, Sibiu, 2016.
6. Stăniloae, Pr. Prof. Dumitru, *Teologia Dogmatică* Ortodoxă, vol. 1, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, ed. III, București, 2003.
7. Vidican-Manci, Pr. Liviu, *Propovăduirea Evangheliei în era digitală. Impactul catehezei și al predicii asupra „generației digitale prin utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

A MULTIMODAL INVESTIGATION OF CONTEMPORARY ELECTORAL DISCOURSE: VISUAL AND VERBAL STRATEGIES IN ELECTORAL POSTERS AND SOCIAL MEDIA POSTS FROM THE 2024–2025 CAMPAIGNS

Sebastian Dragoș Mihai
PhD Student, National University of Science and Technology Politehnica Bucharest, University Center of Pitești

Abstract: *This study investigates the multimodal dimensions of contemporary electoral discourse by examining the use of euphemistic and dysphemistic strategies in a corpus of eighteen visual materials drawn from the Romanian electoral campaigns of 2024–2025. Adopting a linguistic and pragmatic perspective, the research analyses Facebook posts, electoral posters, propaganda images, collages, and political memes associated with prominent political actors. The findings reveal that euphemisms and dysphemisms operate not only through verbal language but also through visual symbols, colours, graphic elements, and cultural references, contributing to the construction of political identities and ideological narratives. Particular attention is given to the discursive opposition between "us" and "them", which structures representations of political actors and social groups. The study demonstrates that multimodal electoral communication functions as a powerful mechanism for persuasion, legitimisation, delegitimisation, and the reinforcement of political polarisation within contemporary public discourse.*

Keywords: *electoral discourse; euphemism; dysphemism; political communication; persuasion.*

Pornind de la perspectiva lingvistică[1] și pragmatică[2], s-a demonstrat că *eufemismele* și *disfemismele* nu sunt doar simple variații stilistice ale limbajului, ci instrumente discursive cu rol important în configurarea sensului și în orientarea interpretării mesajului.

Fără a insista în acest articol asupra originii și evoluției conceptului de *eufemism*, subliniem faptul că acesta a apărut inițial ca un mecanism de evitare a termenilor *tabu*, dar a evoluat, ulterior, într-un procedeu retoric utilizat pentru atenuarea, reinterpretarea sau cosmetizarea realității.

În opoziție cu eufemismul, *disfemismul* a fost definit ca un procedeu lingvistic caracterizat prin accentuarea conotațiilor negative ale unei realități sau prin utilizarea unor expresii depreciative și ofensatoare. Ca atare, cele două fenomene funcționează ca poli opuși ai aceleiași strategii discursive, unul atenuează și maschează, în timp ce celălalt amplifică și stigmatizează.

Studiul celor două fenomene depășește dimensiunea strict stilistică, deschizând perspective relevante asupra modului în care limbajul politic influențează percepția publică, construiește imagini identitare și ideologice, legitimează sau delegitimează candidați politici și contribuie la polarizarea discursului public în societatea contemporană.

Comunicarea electorală actuală depășește limitele discursului verbal propriu-zis, fiind construită prin asocierea textului cu imaginea, simbolul, culoarea, elementele grafice și referințele culturale. Din această perspectivă, mesajul politic devine unul *multimodal*, în care sensul este produs simultan prin componente verbale și nonverbale. Corpusul analizat cuprinde 18 materiale vizuale, distribuite între postări de Facebook, meme-uri electorale, afișe digitale și imagini propagandistice, asociate în principal lui George Simion, Mugur Mihăescu și Diana Șoșoacă.

[1] A se vedea Eugen Coșeriu, 1996, „Limbaj și Politică", în *Revista de Lingvistică și știință literară*, nr.5. Chișinău; Rodica Zafiu, 2007, *Limbaj și Politică*. București: Editura Universității; Galina Bobeică, 2017, „Considerații teoretice asupra eufemismului din limbajul diplomatic", în *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieței muncii*, Ediția 3. Chișinău; Oxana Chira, 2012, *Utilizarea eufemismelor în discursul politic*, „Petru Maior" University Press; Iraida Condrea, 2010, „Aspecte ale discursului politic în campania electorală", în *Filologia modernă: realizări și perspective în context european. Limbă, limbaj, vorbire*. Chișinău: AȘM, Roxana Pașca, 2018, *Disfemismul ca proces lexical*, Buletin Științific, FASCICULA FILOLOGIE, seria A, vol. XXVII. ș.a.

[2] Keith Allan, Kate Burridge, 2012, „Euphemism and Language Change: The Sixth and Seventh Ages", în Lexis, Journal in English Lexicology, nr. 7, Ediția Universității Jean Moulin, Lyon. Disponibil la: https://journals.openedition.org/lexis/355; Keith Allan, Kate Burridge, 1991, *Euphemism and Dysphemism: Language Used as Shield and Weapon,*USA: Oxford University Press; Jonathan C. B., 2005, *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Analiza multimodală a discursului electoral actual urmărește modul în care *eufemismele* și *disfemismele* sunt susținute și amplificate nu doar prin limbaj verbal, ci și prin elemente paraverbale și nonverbale.

Inventarul materialelor ce vor fi supuse analizei este următorul:

Nr.	*Tipul discursului electoral*	*Candidat politic*
1	Postare Facebook	George Simion
2	Postare Facebook	George Simion
3	Postare Facebook	George Simion
4	Postare Facebook	George Simion
5	Postare Facebook	George Simion
6	Postare Facebook	George Simion
7	Postare Facebook	George Simion
8	Postare Facebook	George Simion
9	Postare Facebook	Mugur Mihăescu
10	Postare Facebook	Mugur Mihăescu
11	Imagine propagandistică	Diana Șoșoacă
12	Colaj propagandistic	Simion–Georgescu
13	Afiș electoral digital	Simion–Mihăescu
14	Meme electoral	anti-USR / anti-LGBT
15	Meme electoral	pro-AUR / anti-Nicușor Dan
16	Meme electoral	pro-Simion / anti-Nicușor Dan
17	Imagine electorală simplificată	Simion vs. Nicușor Dan
18	Colaj electoral	George Simion

Sursa: schematizare proprie

În corpusul vizual analizat au fost identificate 18 elemente, dintre care opt postări asociate lui George Simion, două postări asociate lui Mugur Mihăescu, o imagine de tip propagandistic având-o în centru pe Diana Șoșoacă și mai multe colaje, meme-uri sau afișe digitale care construiesc opoziții între George Simion, Nicușor Dan, Călin Georgescu, Elena Lasconi sau alte figuri simbolice ale spațiului politic. Din punct de vedere discursiv, aceste materiale nu trebuie privite ca simple „accesorii" vizuale ale campaniei, ci ca forme autonome de comunicare electorală, capabile să condenseze, într-o imagine sau într-un slogan, opoziții ideologice, afecte colective, prejudecăți, narațiuni de victimizare și mecanisme de legitimare sau delegitimare politică.

Majoritatea postărilor analizate aparțin lui George Simion și evidențiază o strategie discursivă bazată pe opoziția radicală dintre *„noi"* și *„ei"*. Opoziția nu este construită doar prin pronume sau prin formule explicite de apartenență, ci și prin distribuția simbolică a rolurilor: de o parte se află liderul, poporul, suveranitatea, autenticitatea și comunitatea națională, iar de cealaltă parte sunt plasate presa, instituțiile, adversarii politici, grupurile asociate globalismului, imigrației, simbolurilor LGBT sau influențelor externe. În acest sens, postările funcționează ca micro-narațiuni electorale, fiecare imagine propunând o interpretare simplificată, dar emoțional eficientă, asupra conflictului politic.

Postarea referitoare la fotografia de pe litoral, analizată în *Imaginea 1*, este construită pe mecanismul demascării și al ironizării mass-mediei. Textul *„România TV, Borfaşilor, daţi poza originală"* transformă presa într-o țintă explicită a atacului verbal, iar lexemul *„borfaşilor"* funcționează ca disfemism direct, cu valoare de stigmatizare. Din punct de vedere multimodal, imaginea opune două versiuni ale aceleiași realități: fotografia personală, familială, relaxată, în care candidatul apare alături de familie, și imaginea mediatizată, decupată și recontextualizată pe ecranul televiziunii. Opoziția vizuală susține ideea unei manipulări mediatice, iar mesajul verbal amplifică impresia că presa ar fi falsificat sau distorsionat intenționat realitatea. Râsul marcat prin emoji accentuează dimensiunea ironică a postării, sugerând nu doar indignare, ci și superioritate față de adversarul mediatic ridiculizat.

În *Imaginea 2*, textul *„Un criminal umblă în libertate de 14 zile dar jandarmii păzeau ieri un camion de cartofi! Câştigătorul alegerilor prezidenţiale e târât săptămânal la control judiciar. Vina: a câştigat alegerile!"* construiește o situație victimizată și acuzatoare. Substantivul *„criminal"*

introduce un contrast puternic între pericolul real, presupus ignorat de instituții, și candidatul prezentat ca victimă a controlului judiciar. Verbul *„târât”* are o încărcătură disfemistică evidentă, sugerând umilire, constrângere și abuz instituțional. În plan vizual, fundalul în degrade, în culori intense, transformă textul într-un afiș de impact, apropiat de estetica mesajelor virale de pe rețelele sociale. Nu imaginea figurativă produce sensul principal, ci contrastul cromatic și densitatea enunțului. Se observă aici o strategie de comprimare afectivă: instituțiile sunt reprezentate ca disproporționate, injuste și absurde, iar candidatul este plasat în poziția celui persecutat pentru succesul său electoral.

Imaginea a treia introduce o structură metaforică animalieră: *„Când creşti printre lupi, NU devii jigodie!”*. Prin această formulă, discursul activează simultan două registre simbolice. Pe de o parte, *„lupii”* trimit la forță, supraviețuire, solidaritate de grup și rezistență în condiții ostile; pe de altă parte, *„jigodie”* funcționează ca disfemism depreciativ, adresat implicit adversarilor sau celor care nu aparțin grupului valorizat. Mesajul nu nominalizează adversarul, dar îl construiește prin contrast: dacă grupul propriu este asociat lupilor, adversarul este degradat printr-un termen cu puternică valoare insultătoare. Folosirea majusculelor în *„NU”* și a emoji-urilor amplifică oralitatea și teatralitatea enunțului, apropiind postarea de registrul pamfletar și de comunicarea afectivă rapidă specifică mediului digital.

În *Imaginea 4*, mesajul despre *„Fritz”* combină ironia, adresarea directă și retorica suveranistă. Textul *„Fritz vrea și el control pe servicii, nu era de ajuns controlul [...] Și nu mai poate de grija AUR. Herr Dominic, Noi suntem băieții ăia care vă bagă [...] în Frigider. Nu avem lesă ca [...]. Murim cu voi de gât, dacă trebuie, pt o Țară SUVERANĂ”* este construit printr-o succesiune de formule colocviale, agresive și simbolic identitare. Apelativul *„Herr Dominic”* introduce o distanțare ironică prin germanizarea adresării, în timp ce formula *„noi suntem băieții ăia”* construiește o imagine a grupului propriu ca informal, combativ și lipsit de inhibiții instituționale. Sintagma *„Țară SUVERANĂ”*, scrisă cu majuscule, funcționează ca slogan identitar și ca eufemism politic, deoarece concentrează într-o formulă pozitivă o întreagă poziționare ideologică. În același timp, expresiile *„vă bagă în Frigider”*, *„nu avem lesă”* și *„murim cu voi de gât”* introduc un registru amenințător și violent, în care adversarul este tratat nu ca partener de competiție democratică, ci ca inamic într-o confruntare existențială.

Imaginea cu nr. 5 valorifică un alt tip de strategie, mai apropiată de identificarea cu electoratul. Mesajul *„Unii acasă sunt deranjați că sunt în SUA. Ar fi vrut să stau acasă să joc [...] cu Muc. Lăsați în comentarii, dragi români, unde vreți să vin în următoarea perioadă, doar de voi ascult!”* combină atacul voalat la adversar cu formula de apropiere față de public. Secvența *„dragi români”* are valoare eufemistică și comunitară, construind o relație directă, afectivă, între lider și electorat. Expresia *„doar de voi ascult”* instituie simbolic electoratul drept autoritate supremă, în opoziție cu instituțiile, presa sau adversarii politici. Totuși, mesajul conține și o componentă depreciativă, prin referirea la *„Muc”*, aluzie care activează registrul ridiculizării adversarului. În plan multimodal, fundalul viu colorat și emoji-urile contribuie la transformarea mesajului politic într-o formă de conversație digitală, accesibilă și afectivă.

Imaginea nr. 6, prin textul *„Vrem profesionişti. Fără pile. Fără amante. Fără sinecuri. Meritocrație și muncă serioasă. Te aşteptăm!”*, construiește o formă de eufemizare morală și instituțională. Spre deosebire de postările anterioare, aici conflictul nu este formulat prin insultă, ci prin opoziția dintre meritocrație și corupție. Seria negativă *„pile”*, *„amante”*, *„sinecuri”* sugerează un sistem viciat, fără nominalizarea explicită a vinovaților, iar termenii *„profesionişti”*, *„meritocrație”* și *„muncă serioasă”* construiesc imaginea unei alternative morale și administrative. Postarea partajată de la pagina AUR, cu mesajul *„România are nevoie de tine. AUR te caută!”*, extinde această strategie către recrutarea simbolică a cetățenilor. Alegătorul nu mai este doar receptor, ci potențial participant la reconstrucția națională.

Imaginea nr. 7 revine la polarizarea explicită. Textul *„Decizia CCR e exact ce merită unii! Bani pt Ucraina, schimbări climatice, [...] și imigranți, pentru români taxe mărite. Luați cu [...]”* asociază adversarii cu teme intens ideologizate: Ucraina, schimbările climatice, imigrația și simbolurile LGBT. Mesajul construiește o opoziție între prioritățile atribuite adversarilor și interesul

românilor. Formula *„pentru români taxe mărite”* activează sentimentul nedreptății economice, iar emoji-urile obscene sau ironice accentuează registrul pamfletar. Aici, eufemismul identitar *„români”* este plasat în opoziție cu o serie de teme prezentate drept străine sau impuse, ceea ce amplifică efectul de polarizare.

Imaginea nr. 8 conține formula *„Sper ca toți talibanii care pierd alegerile de duminică să-și ceară scuze. Speranța moare ultima”*, asociată cu o știre despre Nicușor Dan. Lexemul *„talibanii”* reprezintă unul dintre cele mai puternice disfemisme din corpusul vizual, deoarece asociază adversarii politici cu fanatismul, extremismul și intoleranța. Mesajul nu atacă doar o poziție politică, ci o întreagă categorie de susținători sau opozanți, cărora le atribuie rigiditate ideologică și comportament radical. Formula aparent ironică *„Speranța moare ultima”* atenuează doar formal agresivitatea enunțului, menținând, de fapt, un registru de superioritate și dispreț.

În postările lui Mugur Mihăescu, reprezentate de *imaginile nr. 9 și nr. 10*, se observă o altă variantă a comunicării electorale, și anume discursul pamfletar anti-elitist.

În *imaginea 9*, mesajul despre taxe și *„calea pro-ioropeană”* valorifică deformarea intenționată a termenului *„europeană”*. Deformarea grafică și fonetică produce un efect de ridiculizare a discursului proeuropean, sugerând că acesta ar fi artificial, ipocrit sau rupt de interesele reale ale cetățenilor. Formulări precum *„aceeași indivizi din aceleași partide”* și *„să se aleagă praful de țară”* intensifică registrul de dezamăgire și indignare.

În *imaginea cu nr. 10*, retorica anti-elitistă se accentuează prin expresii precum *„Iohannis a fost o otravă”*, *„Nikushor”*, *„plevă”* și *„prostul cu carte”*. Sintagmele de mai sus transformă critica politică într-un atac identitar și intelectual, în care adversarul este ridiculizat prin asocierea cu falsa competență, cu elitismul steril sau cu degradarea morală a educației.

Apoi, *imaginea 11*, dedicată Dianei Șoșoacă, propune o reprezentare vizuală eroică. Candidata este plasată în postura unui super erou, cu steagul României în fundal și cu o figură feminină etichetată *„Ursula”* (cu referire la președinta *Comisiei Europene*, Ursula von der Leyen) poziționată inferior, într-o atitudine de cădere sau supunere. Compoziție vizuală construiește o opoziție directă între liderul național și reprezentanții structurilor europene. Corpul supradimensionat, postura dominantă și pumnul ridicat sugerează forță, victorie și protecție, în timp ce imaginea adversarului european este degradată prin plasarea într-o poziție de inferioritate fizică. Textul inserat, care o prezintă pe Diana Șoșoacă drept *„singurul demnitar al României care luptă pentru respectarea drepturilor românilor în țara lor”*, funcționează ca eufemism eroizant și naționalist, transformând conflictul politic într-o luptă de apărare a poporului.

Imaginea nr. 12 propune o formă evidentă de sacralizare a politicului, prin plasarea lui George Simion și a lui Călin Georgescu de o parte și de alta a reprezentării lui Hristos. Din punct de vedere multimodal, această asociere produce un transfer simbolic de legitimitate religioasă asupra actorilor politici. Compoziția sugerează că opțiunea electorală nu este doar una politică, ci una morală și spirituală. Figura centrală a lui Hristos funcționează ca ax de validare simbolică, iar portretele celor doi actori politici sunt integrate într-o scenografie a credinței și a misiunii. În acest caz, eufemismul vizual nu atenuează o realitate neplăcută, ci sacralizează o opțiune politică, conferindu-i dimensiune providențială.

Următoarea imagine asociază imaginea familială a lui George Simion cu simboluri ale succesului politic internațional, mai ales prin prezența lui Donald Trump și a termenului *„VICTORY”*. Colajul creează un transfer de prestigiu și de legitimitate, iar fotografia de familie, copilul și mesajul *„DA! România”* construiesc imaginea liderului apropiat de valorile tradiționale: familie, continuitate, responsabilitate și apartenență națională. În partea inferioară, sloganul *„Susținem George Simion”* și imaginea de tip poster electoral consolidează dimensiunea mobilizatoare. Multimodal, imaginea reunește registrul afectiv al familiei cu registrul triumfalist al victoriei politice.

Imaginea nr. 14, prin formula *„Președinte – Prim-Ministru”*, proiectează o formulă idealizată de guvernare. Harta României, colorată în roșu, galben și albastru, funcționează ca suport identitar, iar portretele plasate în interiorul acesteia sugerează înscrierea liderilor în corpul simbolic al națiunii. Imaginea nu explică un program politic, ci oferă o proiecție a puterii, o promisiune vizuală a unei

ordini politice dorite. Prin simplitate, materialul funcționează ca mesaj de recunoaștere rapidă și de fixare a unei formule politice în memoria electoratului.

Imaginea nr. 15 dezvoltă o propagandă vizuală bazată pe opoziția dintre creștinism și reprezentarea caricaturală a diversității sexuale. Compoziția pune în paralel o scenă asociată paradei LGBT și imaginea Cinei celei de Taină, iar textul *„Când mergeți la vot, aveți grijă unde puneți ștampila”* transformă votul într-o alegere moral-religioasă. Sensul propagandistic este limpede: dacă alegătorul votează pentru Simion, este plasat simbolic de partea creștinismului; dacă votează pentru Elena Lasconi riscă să dea acceptul desfrâului general și să fie de acord cu invazia unei lumi percepute ca străină valorilor creștine (adică gay). Mesajul nu formulează explicit această opoziție, dar o construiește vizual prin contrastul dintre sacrul creștin și imaginea deliberat caricaturizată a paradei. Se produce astfel o formă de disfemizare vizuală a alterității, prin asocierea acesteia cu profanarea, dezordinea și amenințarea identitară.

În continuare, *imaginea nr. 16* prezintă un buletin de vot modificat digital, în care opțiunea *„Votez”* este asociată cu AUR/George Simion, iar în dreptul lui Nicușor Dan apare formula *„NU”* alături de simboluri grafice reprezentând porci. Asocierea adversarului cu imaginea porcului reprezintă un caz clar de comunicare disfemistică vizuală, întrucât transferă asupra acestuia conotații de murdărie, inferioritate și ridicol. Disfemismul este aici mai mult vizual decât lexical: imaginea animalieră este suficientă pentru a produce degradarea simbolică a adversarului. În plus, forma de buletin de vot simulat transformă materialul într-un instrument de orientare electorală simplificată.

Imaginea nr. 17 construiește una dintre cele mai evidente opoziții vizuale din întregul corpus. George Simion este reprezentat ca războinic, călare, asociat cu forța, tradiția și masculinitatea eroică, în timp ce Nicușor Dan este caricaturizat, asociat cu simboluri LGBT, cu gesturi ridiculizante și cu eticheta *„NU”*. În partea inferioară, asocierea lui Simion cu Călin Georgescu și a lui Nicușor Dan cu George Soros accentuează opoziția ideologică dintre patriotism și influență externă. De asemenea, imaginea activează propaganda legată de porecle precum *„Mucea”* sau *„Mucuşor”*, construite în jurul unor materiale video falsificate sau recontextualizate, în care adversarul era ridiculizat prin referire la gesturi corporale degradante. Din punct de vedere multimodal, imaginea operează prin contrast total, pe axele erou vs. clovn, național vs. străin, virilitate, masculinitate vs. ridicol, vot afirmativ vs. respingere.

Nu în ultimul rând, *imaginea nr. 18* reduce confruntarea electorală la două simboluri elementare: semnul de apreciere pentru George Simion și semnul de respingere pentru Nicușor Dan. Această simplificare extremă este caracteristică propagandei digitale, care urmărește maximizarea accesibilității și a impactului emoțional. Alegătorului nu i se propune o analiză politică, ci o decizie afectivă imediată, de aprobare sau dezaprobare. În acest sens, imaginea ilustrează foarte bine transformarea comunicării electorale într-un cod vizual minimal, ușor de distribuit, ușor de înțeles și greu de nuanțat.

Tabelul nr. 1. *Inventarul eufemismelor și disfemismelor identificate în corpusul multimodal electoral*

Nr. crt.	Eufemism/Disfemism	Exemplu	Imagine
1	Disfemism	„*Borfașilor*”	Imaginea 1
2	Disfemism	„*criminal*”	Imaginea 2
3	Disfemism	„*târât la control judiciar*”	Imaginea 2
4	Eufemism identitar	„*câștigătorul alegerilor prezidențiale*”	Imaginea 2
5	Eufemism simbolic	„*lupi*” (autoidentificarea grupului propriu)	Imaginea 3
6	Disfemism	„*jigodie*”	Imaginea 3
7	Eufemism identitar	„*Țară SUVERANĂ*”	Imaginea 4
8	Disfemism	„*vă bagă în frigider*”	Imaginea 4
9	Disfemism	„*nu avem lesă*”	Imaginea 4
10	Eufemism comunitar	„*dragi români*”	Imaginea 5
11	Eufemism participativ	„*doar de voi ascult*”	Imaginea 5
12	Disfemism	„*Muc*”	Imaginea 5
13	Eufemism moral	„*profesioniști*”	Imaginea 6
14	Eufemism moral	„*meritocrație*”	Imaginea 6
15	Eufemism moral	„*muncă serioasă*”	Imaginea 6
16	Disfemism indirect	„*pile*”	Imaginea 6
17	Disfemism indirect	„*amante*”	Imaginea 6
18	Disfemism indirect	„*sinecuri*”	Imaginea 6
19	Eufemism identitar	„*români*”	Imaginea 7
20	Disfemism ideologic	asocierea adversarilor cu „*imigranți*”	Imaginea 7
21	Disfemism ideologic	asocierea adversarilor cu simbolurile LGBT	Imaginea 7
22	Disfemism	„*talibanii*”	Imaginea 8
23	Disfemism ironic	„*calea pro-ioropeană*”	Imaginea 9
24	Disfemism	„*să se aleagă praful de țară*”	Imaginea 9
25	Disfemism	„*otrava*”	Imaginea 10
26	Disfemism	„*prostul cu carte*”	Imaginea 10
27	Disfemism	„*plevă*”	Imaginea 10
28	Eufemism eroizant	Diana Șoșoacă reprezentată ca supererou	Imaginea 11
29	Eufemism identitar	„*luptă pentru respectarea drepturilor românilor*”	Imaginea 11
30	Eufemism religios	asocierea liderului cu valori naționale și salvatoare	Imaginea 11
31	Eufemism religios	asocierea lui George Simion și Călin Georgescu cu Hristos	Imaginea 12
32	Eufemism sacralizant	transferul legitimității religioase asupra liderilor politici	Imaginea 12
33	Eufemism familial	imaginea familiei și a copilului	Imaginea 13
34	Eufemism identitar	„*DA! România*”	Imaginea 13
35	Eufemism prestigial	asocierea cu Donald Trump	Imaginea 13
36	Eufemism politic	formula „*Președinte – Prim-Ministru*”	Imaginea 14
37	Eufemism proiectiv	imaginea unei guvernări ideale	Imaginea 14
38	Disfemism vizual	asocierea paradei LGBT cu degradarea valorilor creștine	Imaginea 15
39	Eufemism religios	reprezentarea Cinei celei de Taină	Imaginea 15
40	Eufemism identitar	valorile creștine tradiționale	Imaginea 15
41	Disfemism zoomorfic	asocierea lui Nicușor Dan cu porcul	Imaginea 16
42	Disfemism electoral	„*NU*” aplicat adversarului politic	Imaginea 16
43	Eufemism electoral	„*Votez*” asociat candidatului propriu	Imaginea 16
44	Eufemism eroic	George Simion reprezentat ca războinic	Imaginea 17
45	Disfemism	caricaturizarea lui Nicușor Dan	Imaginea 17
46	Disfemism	asocierea cu simbolurile LGBT	Imaginea 17
47	Disfemism	referințele la „*Mucea*”, „*Mucușor*”	Imaginea 17
48	Eufemism identitar	asocierea lui Simion cu Călin Georgescu	Imaginea 17
49	Disfemism ideologic	asocierea lui Nicușor Dan cu George Soros	Imaginea 17
50	Eufemism evaluativ	👍 (like cu sensul de „DA”) pentru George Simion	Imaginea 18
51	Disfemism evaluativ	👎 (dislike cu sensul de „NU”) pentru Nicușor Dan	Imaginea 18

Sursa: schematizare proprie conform Corpus (Imagini 1-18)

În urma analizei corpusului excerptat, constituit din 18 materiale vizuale reprezentate de postări pe rețelele sociale, afișe electorale, colaje propagandistice și meme-uri politice, au fost identificate 25 de ocurențe eufemistice și 26 de ocurențe disfemistice.

Se observă un echilibru aparent numeric între cele două categorii, însă funcțional predomină disfemismul, deoarece majoritatea imaginilor construiesc opoziții conflictuale și mecanisme de delegitimare a adversarului. Eufemismele sunt concentrate în jurul câmpurilor semantice ale *familiei, credinței, națiunii, suveranității, meritocrației și demnității*, în timp ce disfemismele se organizează în jurul câmpurilor *corupției, trădării, ridicolului, alterității sexuale, influenței externe, fanatismului și degradării morale*.

Așadar, corpusul multimodal (numerotat de la 1 la 18 în secțiunea *Anexe*) demonstrează că postările, afișele digitale și meme-urile electorale funcționează ca instrumente de intensificare a eufemismelor și disfemismelor prezente în discursul verbal. Eufemismele vizuale apar mai ales prin reprezentări ale familiei, credinței, suveranității, demnității, eroismului și apartenenței naționale, în timp ce disfemismele vizuale se construiesc prin caricaturizare, animalizare, asociere cu alteritatea sexuală, ridiculizare corporală, stigmatizare ideologică și opoziții cromatice sau simbolice puternic polarizante. Consider că dimensiunea multimodală nu completează pur și simplu discursul electoral, ci îl restructurează, îl comprimă și îl amplifică, oferind electoratului nu doar informații, ci imagini memorabile, încărcate afectiv și ideologic.

BIBLIOGRAPHY:

1. https://www.facebook.com/george.simion.unire/?locale=ro_RO
2. https://www.facebook.com/mugur.mihaescu1/?locale=ro_RO
3. https://www.facebook.com/DianaSosoacaOficial/?locale=ro_RO
4. https://www.facebook.com/people/Sus%C8%9Bin%C4%83tori-AUR/61579189196082/
5. BIDU-VRÂNCEANU, Angela, CĂLĂRAȘU, Cristina, IONESCU RUXÂNDOIU, Liliana et. al., 2001, *Dicționar de științe ale limbii*, București: Nemira.
6. BOBEICĂ, Galina, 2019, „Abordarea semantico-funcțională a procesului de eufemizare în diplomația Twitter", în *Études Interdisciplinaire en Science humaines*, Iași.
7. BOBEICĂ, Galina, 2017, „*Considerații teoretice asupra eufemismului din limbajul diplomatic"*, în *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului superior la cerințele pieței muncii.* Ediția 3. Chișinău.
8. CHARTERIS-BLACK, Jonathan, 2005, *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
9. CHIRA, Oxana, 2012, *Utilizarea eufemismelor în discursul politic*, „Petru Maior" University Press. Disponibil la https://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A22603/pdf
10. CHIRA, Oxana, „Some Considerations Regarding The Phenomenon Of Euphemy" in *GIDNI*, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/58-61_45.pdf
11. CMECIU, Camelia, 2004, *Strategii persuasive în discursul politic*, Iaşi: Universitas.
12. CONDREA, Iraida, 2010, „Aspecte ale discursului politic în campania electorală", în *Filologia modernă: realizări și perspective în context european. Limbă, limbaj, vorbire.* Chișinău: AȘM.
13. CONSTANTIN, Marinușa, 2023, „Recenzie. Roxana PAȘCA, 2022, Tabuul lingvistic. O analiză pragmalingvistică, Cluj-Napoca: Editura Meda" în *Studii de didactică*, nr. 9, București: Universitară.

ANEXE:

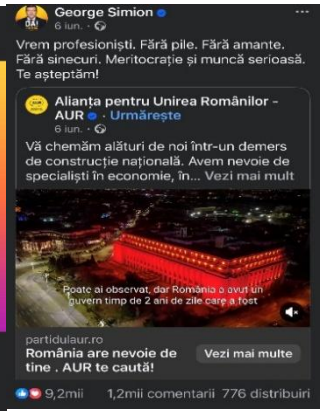
IMAGINI/POSTĂRI DE PE REȚELELE DE SOCIALIZARE DIN TIMPUL CAMPANIEI PREZIDENȚIALE

George Simion
22 iul. ·
România TV, Borfașilor, dați poza originală, din 2024 😂😂😂
TUPEUL: Simion l-a trădat pe Georgescu ș acum râde de pe plajă de protestatari
23,9mii
4,6mii comentarii

George Simion
21 iul. ·
Un criminal umblă în libertate de 14zile dar jandarmii păzeau ieri un camion de cartofi! Câștigătorul alegerilor prezidențiale e târât săptămânal la control judiciar. Vina: a câștigat alegerile!
37mii
4,8mii comentarii
Îmi place
Comentează
Trimite
Distribuie

George Simion
21 iun. ·
Fritz vrea și el control pe servicii, nu era de ajuns controlul 🇫🇷! Și nu mai poate de grija AUR.
Herr Dominic, Noi suntem băieții ăia care vă bagă 🍗 în Frigider. Nu avem lesă ca 🪢🪢🪢. Murim cu voi de gât, dacă trebuie, pt o Țară SUVERANĂ🇷🇴
26,5mii
4,7mii comentarii
Îmi place
Comentează
Trimite
Distribuie

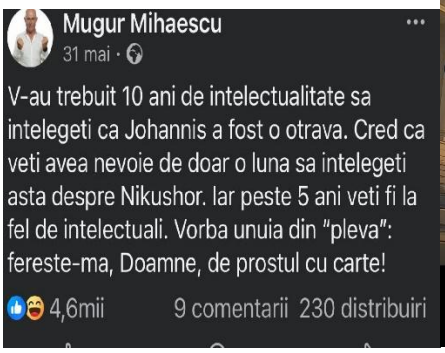
George Simion
9 iun. ·
Unii acasă sunt deranjați că sunt în 🇺🇸. Ar fi vrut să stau acasă să joc 🤺 cu Muc.
Lăsați în comentarii, dragi 🇷🇴 unde vreți să vin în următoarea perioadă, doar de voi asculta!
38,4mii
11mii comentarii
Îmi place
Comentează
Trimite
Distribuie


George Simion
6 iun. ·
Vrem profesioniști. Fără pile. Fără amante. Fără sinecuri. Meritocrație și muncă serioasă. Te așteptăm!
Alianța pentru Unirea Românilor - AUR · Urmărește
6 iun. ·
Vă chemăm alături de noi într-un demers de construcție națională. Avem nevoie de specialiști în economie, în... Vezi mai mult
Poate ai observat, dar România a avut un guvern timp de 2 ani de zile care a fost
partidulaur.ro
România are nevoie de tine . AUR te caută!
Vezi mai multe
9,2mii
1,2mii comentarii 776 distribuiri

George Simion
29 mai ·
Decizia CCR e exact ce merită unii!
Bani pt 🏳️‍🌈, schimbări climatice, 🏳️‍🌈 și imigranți, pentru români taxe mărite.
Luați cu 🥖🥖🇫🇷
59,1mii
10mii comentarii

George Simion
15 mai ·
Sper ca toți talibanii care pierd alegerile de duminică să își ceară scuze. Speranța moare ultima 😊
stiripesurse.ro
Nicușor Dan: Ne dorim un Parlament care 'să nu fie autist'
17,7mii
8,9mii comentarii

Mugur Mihaescu
4 iun. ·
Frate, voi va dati seama ce vine in materie de taxe? Voi, antreprenorii romani realizati macar o clipa ca veti fi facuti una cu pamantul? De aceeasi indivizi din aceleasi partide! Mi- e greu sa inteleg ce e in mintea celor care au ales calea "pro-ioropeana". Nah, poate chiar e nevoie sa se aleaga praful de tara ca sa ne trezim la realitate.
4,1mii
26 comentarii 230 distribuiri
Îmi place
Trimite
Distribuie


Mugur Mihaescu
31 mai ·
V-au trebuit 10 ani de intelectualitate sa intelegeti ca Johannis a fost o otrava. Cred ca veti avea nevoie de doar o luna sa intelegeti asta despre Nikushor. Iar peste 5 ani veti fi la fel de intelectuali. Vorba unuia din "pleva": fereste-ma, Doamne, de prostul cu carte!
4,6mii
9 comentarii 230 distribuiri

Ursula
Diana Iovanovici-Șoșoacă · 6-14
#dianasosoaca #patriots #nationalist
#sosro #sos # romania... mai mult
Adaugă un comentariu...

DA!
SUSȚINEM
VICTORY!

PREȘEDINTE
PRIM-MINISTRU

CÂND MERGEȚI LA VOT, AVEȚI GRIJĂ UNDE PUNEȚI ȘTAMPILA

ALIANȚA PENTRU UNIREA ROMÂNILOR
AUR
Votez
ALIANȚA PENTRU UNIREA ROMÂNILOR
SPECIMEN
2)
CANDIDAT INDEPENDENT
NICUȘOR DAN
NU

GEORGE SIMION
NICUȘOR DAN
Votez
Nu
CÁLIN GEORGESCU
GEORGE ȘOROS

18 Mai 2025
George Simion
Nicușor Dan

APOTROPAIC MAGIC AGAINST "*MANA*" IN THE MOUNTAINOUS REGION OF BIHOR

Mădălina Mănescu-Marian
PhD Student, University of Oradea

Abstract: *In the mountains of Bihor the ancient beliefs about* ***mana*** *have been well preserved. The term has been subjected to multiple interpretations but in the aforementioned region the notion in question refers to nourishment and abundance, thus to life as a divine gift. In the meanwhile,* ***mana*** *is seen as an invisible force, responsible with the milk prosperity which is of particular importance in the mountainous area. At the same time, it is a force vulnerable to witchcraft, that is, to those people believed to engage in the "theft" of milk. The research made in the region revealed various methods of stealing* ***mana*** *from milk, as well as others aimed to preserve or recover it. The analysis of folkloric texts, namely incantation counterspells, as well as of their associated rituals, has revealed a threefold dimension of the belief phenomenon: the belief in this invisible force, the folkloric text also known as the incantation and the associated ritual, all three found at the convergence of the sacred, the profane and the mythic.*

Keywords: *milk* ***mana*** *(milk abundance); Romanian folklore; folk belief; counterspells; ritual, magic*.

The folk belief represents an ancient phenomenon, encountered worldwide and existing in all the aspects of social life. Studied extensively over the time, it has continuously revealed new and varied manifestations, differing from one country to another, from one region to another and even from one settlement to another. Furthermore, the folk belief indicates a hallmark of the community from which it originates. Early communities were concerned with protecting the fruits of their intense labour accumulated throughout the year, alongside their life and health. The harvest and the animal products obtained within the household used to represent the main source of food and due to this aspect, the effort and the labour of each family played a crucial role. Protecting the land and its livestock from malevolent spirits, from others envy and from any other kind of harmful spells - all of those were essential in the rural household, and were especially well known by everyone, in every household there was a member who knew the protection norms against those who dealt with ***stealing the mana*** of the family's labour.

What does ***mana*** mean? The term may be known to the most of us from the well-known expression *manna from heaven*, which means godsend, something welcomed in extreme situations and thus, greatly appreciated. The expression appears in contexts such as: "*This rain has come like heavenly manna upon the garden*." Above all, rain signifies life. The term per se originates from the ***Bible*** and denotes a gift of nourishment, thus of life, which God bestowed upon the Israelites in the desert; the term is found in Chapter 16 of *Exodus*, chapter suggestively entitled "***Manna and Quail***": "The people of Israel called the bread *manna* ... "This is what the LORD has commanded: Take an omer of manna and keep it for the generations to come, so they can see the bread I gave you to eat in the wilderness when I brought you out of Egypt."[1] Whatsoever, what is interesting is the footnote added by the translator of the Jubilee Edition of the Bible, Bartolomeu Valeriu Anania, a note where he explains the etymology of the term ***manna:*** "In the Hebrew text: ***man-hu***; word of unknown origin and uncertain meaning, by which the word ***manna*** is explained as the name given by the Israelites to this sort of food."[2]

Whatsoever, over time, ***mana*** started to represent as well, the pollen of corn, rye, fir or beech flowers, more precisely their nectar. Still in rural communities, ***mana*** symbolizes "abundance of

[1] *** **Biblia sau Sfânta Scriptură**, Bucharest, Publishing House of the Bible and Mission Institute of the Romanian Orthodox Church, 2001, p. 97.
[2] Ibidem , p. 96.

crops, milk or honey."[3] ***Mana*** is, therefore life itself, but mainly it represents the gift God sent to people.

The term also bears negative connotations, meaning "dew or summer rain during sun heat, that has a harmful effect on the plant's development; damage caused by the hot sun that appears right after the rain. - from Slavic **mana**, neo-Greek **Manna**."[4]

Among the folk, over the course of time, ***mana*** was perceived as an energy, as an invisible force, that is especially responsible for the abundance of grains and animals. It is interesting the fact that it can be maintained, stolen but also recovered, thus effecting the prosperity of one's household. Those who manipulate such a force or energy are considered warlocks or witches, in certain regions *muroii* or *muroaiele*, *strigoii* or *strigoaiele,* generally women are perceived as the manipulators of these forces. ***Mana*** has generated among the people beliefs, rituals and incantations meant to preserve it, steal it, or recover it.

The belief in **mana,** closely associated with agricultural and livestock prosperity, has long constituted a constant concern of folklore researchers. A synthesis of this folk culture aspect is offered by Antoaneta Olteanu, who considers that: "The magical act of taking the milk can be reduced, ultimately, to the one-off taking manna, the sacred charge that exists in all elements of nature."[5]

In the mountains of Bihor, the connotations of the word ***mana*** derive from the original meaning denoting nourishment, productivity and bounty. Consequently, in the previously mentioned area the concept of ***milk mana***, is particularly prominent, given the suitability of the region for livestock breeding. For calves, lambs, kids and other young animals, milk constitutes the primary source of sustenance essential for surviving and development.

Furthermore, traditional diets relied less of meat products and more of dairy products. Household members possessed special tools and vessels, specifically made out of wood and the skills required to prepare homemade butter and a variety of cheeses.

The ***milk mana*** implies, as in any other aspect related to folk beliefs, a threefold dimension, first of all, we mainly talk about the individual's faith that the things related to their orderly, linear existence can be diverted from the normal course, people believe that there are others around them that work with evil forces in order to do harm as for their own benefit.

Another dimension of the folk belief implies the incantations (counterspells) or any text uttered by the one performing it, in our case, revolving around taking or bringing back the animal's capacity to produce milk. A brief presentation of the incantation, both historically and as a rich magical and literary content is made by Ovidiu Bîrlea. One should keep in mind such an exquisite definition for the incantation offered by the author: "A more concise definition could call the incantation a popular prayer. It has got the advantage of outlining from the very beginning the specific profile."[6] The counterspell cannot be performed without a third dimension, more exactly without the proper ritual, that completes the magical act.

Thus, as with any other folk belief related aspect, when it comes to the: ***milk mana*** we talk about the existence of the 3 dimensions: the belief itself, the incantation or the text and the ritual. When it comes to the negative side of the superstition - in this specific case referring to *the taking away the milk from cows* we do not have direct testimonies. In the studied area, the mountain region of Bihor County, livestock rearing represents the main occupation of people, the more isolated a settlement is, the more vivid and better preserved the folk belief related phenomena are. Such types of isolated mountain hamlets are sparsely populated; people have always lived together and know each other very well. This is why, the sorcerers, those who do evil things, the ***muroi*** who take the milk away from the cows, hide their activity pretty well. They cannot tell anyone what they do or how they do it because otherwise they would lose their ***gift***; it is believed that such things cannot be performed by just anyone and those performing magic acts received this ***gift***. It is said that the craft of ***muroaie*** and ***strigoaie*** is learnt only through teaching, as they reach an advanced age they pass it

[3] ***Illustrated explanatory dictionary of the Romanian languag**e, Chisinau, ARC and Gunivas Publishers, 2007, p. 1089
[4] https://dexonline.ro/definitie/man%C4%83/22525
[5] Antoaneta Olteanu, **Romanian Mythology**, Targoviste, Cetatea de Scaun Publishing House, 2023, III-th volume, p. 319 9.
[6] Ovidiu Bîrlea, **Romanian Folklore**, vol. II, Bucharest, Minerva Publishing House, 1983, pag. 13.

on to an apprentice. However, several aspects of the practices attributed to witches, particularly **the *muroi***, have been documented through the direct testimonies of individuals who have suffered as a result of their actions. Thus, in the village of Ponoară, the people there discovered which woman was a ***muroaie***, that is, the one who took away the milk yield from cows, by noticing the fact that the animals did not stop home in their way from the pasture. By following them, they noticed that the animals were walking along a trail of hot peppers, purposely placed in their way, and they did not stop until they reached the house of the ***muroaie***, the one who stole their ability to produce milk. When they eventually reached home, the cows no longer produced milk. The villagers noticed that the woman did not necessarily milk them, but they draw the conclusion that evil deeds can be done by gazing or by simply touching the animal.[7]

There is, in the researched area, a very interesting story regarding the way in which the greed of those who stole the ***milk mana*** had dramatic repercussions upon their own animals. It is said that long ago, when people used to be impoverished, they would give their elder children as servants to wealthier households. One such child, a 12-year-old child, became servant to a woman who was known in the community to steal the ***milk mana***. During Easter morning, the woman instructed the child to knock on the villagers' gates and say: "A little bit from here, and a little bit from here, and a little bit from here!" Nonetheless, the child forgot what the woman told him and said instead: "All from here, all from here, all from here!" When he reached his mistress, the child saw that her cow's udder had cracked and waves of milk were pouring out of it.[8]

In the village of Bratca, those who take the ***milk mana*** away are called ***strâji***; here it is believed that the ***strâji*** are people conceived on a Sunday. The villagers know that the ***strâji*** had passed by their animals if in the morning, they found outside, near the barn, a sort of curdled milk called ***borâtură[9] de strâgă***. The same thing was then used as an antidote, to bring the milk back into the cow's udder from which it had been stolen by the ***strâji****:* this ***borâtură de strâgă*** is taken, crumbled and mixed with the cow's feed. In this manner, the cow's udder fills up once again with milk.

Among the folk it is said that something taken can be recovered again, as a result, when it is noticed that the cow no longer has milk, the ones to blame are the strâji or the muroaie who took the milk away. However, for something that seems at a first glance irreversible, there still is an antidote, a solution. Our research in the mountains of Bihor has revealed a series of truly innovative solutions, but the focus will land on one that reflects a higher degree of complexity, insofar as the informant demonstrates knowledge of both the counterspell and the associated ritual as well. I identified it in a record audited at the **Institutul Arhiva de Folclor a Academiei Române** from Cluj-Napoca, belonging to the Maria Buhă. The woman's age is not determined, but based on her voice, it may be noticed that she is past her prime. What is fascinating about this recording is the fact that, when she utters the incantation, the woman seems to fall into a trance, as she is truly engaged in the magical act of the incantation. Unfortunately, we could not capture her gestures as the recording is audio only. The incantation is uttered in the dialect specific to Crișana, Bihor, a conservative dialect, preserving archaisms and regionalisms.

The respondent Maria Buhă specifies that muroaie are those who take away the cow's milk and for bringing it back and to undo the harm caused by them, a counter spelling is needed along with a ritual. The incantation (counter spelling) is done over wheat bran and salt, over which the sign of the Cross is made with a knife, an element that is mentioned as well by Ovidiu Bîrlea in his work **Folclorul românesc**. The aforementioned author recalls the knife as being among the objects which bears magical properties, metal objects" would be formidable weapons against malevolent spirits in accordance with the ancestral faith that regarded them as being exceptionally effective..."[10]

Oh Lady, Saint Mary, Holy Mother, I pray to thee, come and help me,
Listen to what I think, to what I utter,
And bring healing to (the name of the cow).

[7] Informator Fence Ioan, 80 years old, from the village of Ponoară.
[8] Informator Simuț Ioan, 65 years old, from the village of Vârciorog.
[9] Termenul se referă la vomă, adică eliminarea forțată a conținutului stomacului prin gură.
[10] Ovidiu Bîrlea, **Romanian Folklore**, vol. II, Bucharest, Minerva Publishing House, 1983, pag. 9

I shall break not this salt, and I shall break not this bran, I break and pierce the one that took the milk away From the (cow name), I break and pierce them,
Whether it was taken away by a strigoi[11] or strigoaie, whether it was taken away by bobnitori[12] or bobnitoare, whether it was taken away by bosorcoi[13] or bosorcoaie, whether it was taken away by formăcături[14] or formăcătoari, whether it was taken away by a muroi[15] or muroaie, whether it was willingly or unwillingly taken,
Whether it was carried to this village, or the second village, or the third village, or the fourth village, or the fitfh village, or the sixth village, or the seventh village, or the eighth village, or the nineth village,
Wheter it was carried from the herds of cows, from the herds of oxen, from the sheepfold, from the goats' pen, from hidden and locked places, from deep pits and covered hollows.
They shall not find rest, they shall not find peace, just as the troubled waters have no end, till the milk comes back swiftly from where it was taken, from where it was placed, let it come back, as it's the only one I need,
Only from (cow name) let it return to her, as God has given it to her, as the Holy Mother has allowed,
Let the milk increase, let it spring in streams, as springs burst from earth, let it flow as rivers,
Milk and sour cream, buttermilk and nourishment, rest and strength and health, to her let them all return, as God has given it to her, as the Holy Mother has allowed,
Oh Lord, as healing shall come from Thee, may the milk increase, may the udder overflow, oh Lord as healing shall come from Thee, and only the incantation shall come from me, let it be done

After all of these are uttered, the sign of the Cross is made again over the gourds and she says: *Lord! Give them healing! Lord, give them healing!* The gourds are placed under the stars so that the dew may fall from above. What is fascinating is the fact that the ritual has two parts, which the informant knows and reproduces exactly. She mentions that the incantation can be performed on any day of the week when it is noticed that the cow has suddenly stopped giving milk, but the gourds are kept until evening, when they are placed under the stars and, looking towards the brightest star, the following is said:

Oh, help me Lord! And Holy Mother, I pray to Thee, and Thou shall help me! Star, shining bright star, The Ox's Star, I lie down, You shall not lie down, I sit, You shall not sit, I may sleep, You may not sleep, Until you bring me back the milk of (cow name), From where it was taken, From where it was placed, From where it was stopped, From where it was bound, I shall not give neither rest, nor peace, as the roaring water has got none, For I do not crave what belongs to the others, Only what is hers shall come back, as God has given it to her, as the Holy Mother has allowed it, May God give her healing!

The studied texts that were picked from the aforesaid region, alongside the one quoted above reflect a particularly noteworthy aspect: the existence within the same text of a sacred, a profane and mainly a mythic dimension.

Regarding the sacred dimension, this resides in the short fragment of prayer addressed to the Mother of God, prayer present both in the first part of the ritual and in the second part as well. The attitude is humble, specific to Orthodox prayers and the woman's voice can he heard, in the voice recording from **Arhiva de Folclor** Cluj as being a warm and pleading one, as all the prayers to the Mother of God are. In the second part of the incantation, the Mother of God is associated to the brightest star and she is asked to bring back the cow's milk. Why is this prayer addressed to the Mother of God and not to Jesus Himself? In the orthodox faith, the Mother of God the Son has got a primary purpose in understanding the best the pains and sorrows of a mother. The cow needs to feed its calf, like any other mother, but in the same time it also provides a part of the family's food. Thus, the prayer is addressed to Her, not to the Son. The ending is highly significant, as it invokes the restoration of milk as it was given by God. Therefore, it implies a return to a state of balance and harmony that had previously been disturbed by the *theft* of milk attributed to figures such as *strigoi*, *strigoaie*, *bobonitori*, *bobnitoare, bosorcoi, bosorcoaie, formăcături, formăcătoare, muroi, muroaie*.[16]

Thus, the transition from the sacred dimension unfolds into both the profane and magical-ritual spheres, each imbued with symbolic significance. All these entities previously mentioned possess varying degrees of malevolence. As a result, they belong to the folk demonology or in a

[11] strigoi/strigoaie - vampires, evil spirits
[12] bobnitori/bobnitoari - warlocks, witches
[13] bosorcoi/ bosorcoaie - milk snatchers
[14] formăcături/ formăcătoare - sorceres
[15] moroi, moroaie - evil spirits or people that steal the milk yielding
[16] Toți termenii denumesc persoanele care fură mana laptelui

broader way, to the popular mythology. Within the community, witches are regarded as possessing magical powers that enable the to influence communal life in both beneficial and harmful ways. Consequently, the ritual of bringing back the milk, which is fundamentally a fertility ritual, also functions as a ritual of recovery. Those who perform it operate at the intersection of three dimensions – namely, the sacred, the profane and the mythical – the boundaries between which are often fluid. Moreover, the individual who restores the milk acts as a mediator, an instrument and an agent of the magical-ritual act.

Symbolically, the rituals of restoring milk reflect the logic of the household's magical economy, in which prosperity is not merely the result of labour, but also the outcome of balance between visible and invisible forces. Consequently, ritual intervention seeks to restore the disrupted order and recover the stolen fertility.

The one who claims pertinent conclusions regarding the magical aspect of *mana* is Gheorghe Pavelescu in his work **Mana în folclorul românesc:** "Mana is closely related to a series of values: the sacred, the fecund, the singular, the totem, the taboo, etc without identifying with them. Nature and the laws of mana are by excellence magical (sympathetic). The origin of ***mana*** is psychologically emotional. The ratio between ***mana*** and magic is from species to genus."[17] Researching the folkloric area of the Southern part of Bihor, a mountainous area of the county, the researcher Gheorghe Pavelescu observes some fascinating aspects regarding the incantations, aspects that he brings together in a sub-chapter suggestively entitled ***Credințe, magie, medicină***. The author implies that "spells make the transition between magic and medicine."[18] Even more than that, Gheorghe Pavelescu categorically observes that: " In terms of folk medicine, although it tends to emancipate itself from magic, however, due to an ancient tradition, it continues to present even the truly empirical recipes recognized by official science, under a magic coat."[19] In the light of the examples discussed above, it may be argued that traditional beliefs have been more effectively in remote areas. Where knowledge of so-called *elderly* (bătrânești) practices endures -as in the Bihor Mountains- such practices continue to coexist with, or even take precedence over, moder medical approaches. In this context local inhabitants often *entrust themselves to the hands of the incanting women* with all their confidence before seeking treatment within formal medical institutions.

REFERENCES

1. *** Institutul Arhiva de Folclor a Academiei Române din Cluj-Napoca;
2. *** Informatorii de la care s-au cules materialele din acest raport, indicați la notele de subsol;
3. *** ***Biblia***, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001;
4. *** ***Dicționar explicativ ilustrat al limbii române***, Chișinău, Editurile ARC și Gunivas, 2007, https://dexonline.ro/definitie/man%C4%83/22525;
5. Olteanu, Antoaneta, ***Mitologie română***, Târgoviște, Editura Cetatea de Scaun, 2023, volumul al III-lea, pag. 319;
6. Bîrlea, Ovidiu, **Folclorul românesc**, vol. II, București, Editura Minerva, 1983;
7. Pavelescu, Gheorghe, ***Mana în folklorul românesc***, Sibiu, *Tiparul Krafft&Drotleff*, 1944;
8. Pavelescu, Gheorghe, ***Cercetări folklorice în sudul județului Bihor***, publicat în ***Anuarul arhivei de folklor***, VII, ediție îngrijită de Ion Mușlea, Sibiu, Tipografia *Progresul*, 1945;
9. Ghinoiu, Ion, ***Mitologie română. Dicționar***, București, Editura **Univers Enciclopedic Gold**, 2013;
10. Kernbach, Victor, ***Dicționar de mitologie general***, București, *Editura Științifică și Pedagogică*, 1989;

[17] Gheorghe Pavelescu, **Mana in the Romanian Folklore**, Sibiu, Tiparul Krafft&Drotleff, 1944, p. 99;
[18] Idem, **Folkloric research in the south of Bihor County**, published in the Yearbook of the folklor archive, VII, edition cared for by Ion Muslea, Sibiu, Progresul Printing House, 1945, p.50;
[19] Ibidem, p.50;

THE CRISTIAN FAMILY AND YOUTH IN FRONT OF THE CONTEMPORARY WORLD[1]

Cristina Popa (Negru[2])
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: *The Christian family is created and blessed by God to fulfill its vocation of being "a school of love and faith". In the family, parents educate their children in a natural and responsible way, characters are polished, Christian virtues are cultivated: unity in love, faith, respect, empathy, trust, altruism and gratitude. In today's society, the family and young people face numerous and complex challenges, turmoil and hardships of the following order: material, social, ideological, moral, cultural and spiritual. The educational and moral crisis of the contemporary society diminishes the practice of an authentic Christian life, in the family and also social sphere, as well as in the personal plan.*

The healing of the family's" wounds" and the resolution of the problems it faces will come from the parents, through open communication with their own children, through an adequate education for life, received in school and in the Church, through the cultivation of the moral, cultural, ethical and religious values of a normal and harmonious society, in which each person manages to fulfill their role and the Christian vocation of becoming "a crown of divine creation".

Keywords: *family; love; moral duty; responsibility.*

1. Introduction

The Holy Synod of the Romanian Orthodox Church proclaimed the year 2026 as the homage year to the pastoral care of the Christian family and the Commemorative year of the holy women of the calendar (myrrhbearers, martyrs, pious women, wives and mothers), which recognized thus "the fundamental role that the family and woman have in the formation and preservation of Christian identity, as well as in the transmission of the Christian faith from one generation to another"[3]. In the current era, the institution of the family faces multiple challenges, whereas the role of women in the Church and in society requires a deeper understanding and appreciation; therefore, it is essential "to rediscover and valorize the Orthodox tradition further, which sees in the family the fundamental nucleus of the Christian community and in the Christian woman a model of faith, sacrificial love and piety. The Holy Church has the duty to support and strengthen the Christian family, by offering pastoral guidance and spiritual support in all the stages of the family life. It prepares young people for marriage, it educates Christian children, to overcome difficulties and to strengthen the bonds of love between family members. The Christian family is not only a social unit, but it reflects a communion of faith, unity and constant love between its members. In the family, the Orthodox faith is lived and transmitted in a lively and natural way. Holy Scripture describes the connection of God with the world as a relationship of loving, familial communion (cf. Ephesians 5:21-33). The Church is the place where, through the cleansing work of the Holy Spirit on believers, brotherly love is experienced, promoted by the Teacher Christ who showed us the meaning of the words: "God is love" (I John 4:8), through word, teaching, deed and the example of His life, until the supreme sacrifice on the cross for the salvation and sanctification of the human race.

---

[1] The present study was developed under the coordination of Rev. Prof. Gheorghe Popa PhD, Doctoral School of Theology, "Sf. Dumitru Stăniloae" Faculty of Orthodox Theology, "Alexandru Ioan Cuza" University, Iași.

[2] PhD student at the Doctoral School of Theology, "Sf. Dumitru Stăniloae" Faculty of Orthodox Theology Iași, "Alexandru Ioan Cuza" University Iași.

[3] His Beatitude † Daniel, THE PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, *Cuvântul înainte la Calendarul creștin-ortodox 2026.* Material available on the URL address: https://patriarhia.ro/anul-omagial-al-pastoratiei-familiei-crestine-si-anul-comemorativ-al-sfintelor-femei-din-calendar-mironosite-mucenite-monahii-sotii-si-mame/, accessed on 31.05.2026.

2. The Christian family can become "a school of love and faith"

The teaching of the Orthodox Church defines the family as "the small church"[4] or "the home church"[5]. The family is the spiritual space where the child begins to understand the parental love of God and learns "the filial and fraternal love in the Church of the Lord Jesus Christ". The date of 1st June 2026, International Children's Day, coincides, in the Orthodox calendar, with the feast of the Most Holy Trinity, whereas the Sunday of Parents and Children – ordained by the Holy Synod of the Romanian Orthodox Church – coincides with the Sunday of All Saints. In this context with double significance, His Beatitude Father Daniel, the Patriarch of the Romanian Orthodox Church, sent a message in which he describes the Christian family as "an icon of the love of the Most Holy Trinity"[6] and calls it to withstand the challenges of a constantly changing world, in which relationships between family members are weaker and deteriorate morally and spiritually. The Christian family, Father Daniel tells us, is "an icon of the love of the Holy Trinity" – a communion that reflects the divine model of communion between the Father, the Son and the Holy Spirit. Man is created in the image of an eternal communion; he is called to enter into the eternal love of the Holy Trinity because „And we have known and believed the love that God has for us. God is love, and he who abides in love abides in God, and God abides in him" (I John 4:16). "Created in the image of an eternal Communion, man is called to enter the eternal love of the Most Holy Trinity" because "God is love" (I John 4:8). The Christian family comes into being through the Holy Sacrament of Wedding or of Marriage. The basis of the natural union of man and woman is the Mystery of Love, and the purpose of this union is to live together a Christian life of procreation and of mutual help, for salvation, in Christ and in His Church. As this mysterious and sanctifying union of the bride and groom is made "in Christ and in the Church" (Ephesians 5:32), it takes on the type of the union between the Saviour Jesus Christ and His Holy Church. Through the mutual love between man and woman, their relationship is strengthened so that their union, their communion, as a type of interhuman coexistence, becomes indissoluble and unique. Through assimilation and reciprocity, the rule of the Holy Church becomes the rule of "the home church", and its fulfillment makes *the Gospel* alive and working in the Church and in the world. And also, by virtue of this union, the way of manifestation, in relation to the world, of the Holy Trinity, becomes the model of manifestation of the Christian family, as the Holy Priest Confessor, Academician Professor Dumitru Stăniloae, also stated[7]. He is considered to be "the

[4] „Καὶ ἡ οἰκία γὰρ Ἐκκλησία ἐστὶ μικρά"; SFÂNTUL IOAN GURĂ DE AUR, Ὑπόμνημα εἰς τὴν πρὸς Ἐφεσίους ἐπιστολήν (*Comentariu la Epistola către Efeseni*), XX, 6, in: PG 62, 143.

[5] FERICITUL AUGUSTIN, *Despre sfânta feciorie* and *Despre binele văduviei*, translated by Anca MEIROȘU, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2019, p. 155. The editor of the work appreciates: "*Despre sfânta feciorie* is an invitation to an ascetic existence, chosen voluntarily, but which, once chosen, will have to be respected until the end of life. The assumption of such a responsibility entails the constant cultivation of virtues, a long and arduous process, but worthy of honour, here and in heaven. Virginity is a gift from God, as is marriage. Even though the author often places them face to face, he never does it with the aim of minimizing the importance that each person has, in their own way, in human life. Especially that divine grace works in man in order to respect the vow of celibacy, in the case of virginity, and the conjugal vow, in the case of marriage".

[6] † DANIEL, THE PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, The first page «Social» the Patriarch Daniel, a message on Children's Day: "The family is the home church, the first school of faith" in the article by Mrs. Luiza MOLDOVAN, published on 28th May 2026. The material is available on the URL address: https://www.mediafax.ro/social/patriarhul-daniel-mesaj-de-ziua-copilului-familia-este-biserica-de-acasa-prima-scoala-a-credintei-23745121, accessed on 02.06. 2026.

[7] HOLY PRIEST CONFESSOR DUMITRU STĂNILOAE was a prominent figure of Orthodoxy – a professor of theology, a dogmatist, a philosopher, a historian, a journalist and a translator. Throughout his 90 years of life, his reputation as the greatest theologian of the 20th century was confirmed abundantly by his work, by the respect and recognition of the greatest academic institutions in the world. Father Dumitru Stăniloae was canonised by the Holy Synod of the Romanian Orthodox Church, the solemn proclamation of canonization took place on 4th October 2025, at Cernica Monastery, where the tomb with his relics is located. The theologian is celebrated in the Orthodox calendar every year on 4th October.
The material is available on the URL address: https://doxologia.ro/sfantul-preot-marturisitor-dumitru-staniloae, accessed on 24.05.2026.
See the systematic bibliography in the volume *Persoană și comuniune. Prinos de cinstire a Părintelui Profesor Academician Dumitru Stăniloae la împlinirea vârstei de 90 de ani*, Editura și tiparul Arhiepiscopiei Ortodoxe Sibiu, Sibiu, 1993, pp. 16-68.

greatest theologian of the 20th century"[8], as his friend, the theologian Olivier Clément, states[9]. "In the writings of Father Dumitru Stăniloae, we find the foundations of a true theological synthesis: cosmological, anthropological, Christological, pneumatological, ecclesiological, which has two fundamental features: fidelity to divine Revelation and the creative spirit, in the highest and happiest meaning, not of sterile and foreign innovation, but of exploration and deepening to the most subtle nuances and expressions. A teaching made explicit to contemporary man, in the language and issues of the contemporary world"[10]. The communion between the members of the Christian family should show the communion of perfect love in the bosom of the Most Holy Trinity: Father, Son and Holy Spirit. "Christ is the Light, He can help us to achieve our inner transition or transformation, from spiritual death to « 'life in Christ and in the Church»[11], from simple earthlings to citizens of heavenly paradise. Christ the Saviour gives the meaning of our true life"[12].

If we want to understand the importance and value of the family, it is necessary to go through the biblical account of the creation of the world in general and of man in particular. Marriage came into being with the creation of the first people. God, the Creator of the visible and invisible world, created Adam, the first man, and placed him in the garden of paradise. In the biblical account of *Genesis*, we read about the first man who was created, by the divine advice of the Most Holy Trinity, by uttering the words: "Let us make man in our image, after our likeness, so that he may rule over the fish of the sea, the birds of the air, the domestic animals, every living thing that creeps on the earth,

---

[8]FATHER † DANIEL, THE PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, states fully convicted that "Father Dumitru Stăniloae is a theologian of the patristic tradition that he presented to today's man, in a creative and attractive", in the preface to the work of the author Ștefania COȘULEANU, *Întâlnirea dintre Persoană și persoană este lumina. Mărturii despre Părintele Dumitru Stăniloae la 30 de ani de trecere la Domnul*, BASILICA, București, 2023, pp. 5-7.

[9]OLIVIER CLÉMENT (born on 17th November 1921, Aniane, Languedoc-Roussillon, France, dead on 15th January 2009, Paris, Franța) was a French theologian converted to the Orthodox Christianism at the age of 30, after having been an atheist. He taught at the Saint-Serge Institute in Paris. Source: https://ro.wikipedia.org/wiki/OlivierClément, accessed on 31.05.2026. Also, ÎPS † JOAQUIM, ARCHBISHOP OF ROMAN AND BACĂU, *Olivier Clément – Dinamismul Ortodoxiei dobândite,* considers: "The conversion to Orthodoxy of Olivier Clément was a very special one. He started a dialogue with God at the age of maturity, like Saint Paul. In childhood this dialogue was declared impossible and useless, but after a long search, passing through the wisdom of the religions of the Far East, Olivier Clément, the later theologian, encountered Christ on 23rd November 1952, when he requested baptism in the Orthodox Church. This fact changed his life completely. For Olivier Clément, conversion was felt as an ontological, essential given. He deeply experienced his rebirth through water and spirit. "During Baptism," he would say later, "I felt the seeds of the Resurrection germinate and invade forever the space of my being." Olivier Clément was filled with holy emotion every time he spoke about Father Stăniloae. In fact, he was the one who led him to study theology in greater depth, under his guidance, his first doctoral thesis about one of the most important chapters of the works of the Father, the deification of man. Olivier Clément was the one who stated that Father Staniloae was the greatest Orthodox theologian of the 20th century. Olivier Clément elaborated for the first time in Orthodoxy the principles of *unity in diversity*. His profound conviction was that Christ is present everywhere and that, through the incarnation, Christ took upon Himself all of humanity, from the beginning of history to its end. "The entire history of humanity," said Olivier Clément, "relate[s] to the incarnate Christ and tend[s] towards the Christ who is to come." His work called *L'Autre Soleil, autobiographie spirituelle* (Stock, 1986), reflects his unconditional adherence to the mystery of the Orthodox Christian faith. Through his works, Olivier Clément constantly considers the dignity of the human person in dialogue with modernity and its challenges. Also anchored in the worldliness of his time, Olivier was very sensitive to the new problems of society: genetic engineering, thanatology, cloning, sexuality, secularization, globalization, noology, new-ageism etc.
Material available in the series „Cuvântul Ierarhului", on the URL address: https://doxologia.ro/olivier-clement-dinamismul-ortodoxiei-dobandite, published on 15.01.2014, accessed on 31.05.2026.
Noology (from the Greek word *nous* that means "mind" or „spirit") is the psychological and philosophical dimension of speech therapy, developed by the Viennese psychiatrist Viktor Frankl. Unlike psychoanalysis or behaviorism, noology focuses on the noetic (spiritual) dimension of man and his will to find a meaning in life.
Viktor Emil Frankl (born on 26th March 1905, Vienna, Austria-Hungary, dead on 2nd September 1997, Vienna, Austria) is considered the father of speech therapy, doctor in neurology and philosophy; Frankl is the founder of 'the third Viennese school of psycho-therapy– Speech-therapy (according to the psychanalysis of Sigmund Freud and the individual psychology of Alfred Adler).
Source: https://ro.wikipedia.org/wiki/Viktor_Frankl, accessed on 04.06.2026.

[10]Priest Prof. Ioan C. TEȘU PHD, *Lumea şi raţionalitatea în „tâlcuirea" Părintelui Profesor Dumitru Stăniloae*, in *Teologie pentru azi. O platformă pentru o reală postmodernitate*, published by Pr. Dr. Dorin Octavian PICIORUȘ, on 20th May 2007, accessed on 24.05.2026.
Material available on the URL address: https://www.teologiepentruazi.ro/2007/05/20/pr-conf-dr-ioan-c-tesu-lumea-si-rationalitatea-in-talcuirea-parintelui-profesor-dumitru-staniloae/, accessed on 24.05.2026.

[11]SFÂNTUL NICOLAE CABASILA, *Despre viaţa în Hristos*, translated from Greek and notes by Pr. Teodor BODOGAE, „Studiu introductiv", Category: Patristic writings, EIBMBOR, Librăria Sophia, București. See also SF. IUSTIN POPOVICI, *Credința ortodoxă și viața în Hristos*, translation by Professor Paul BĂLAN, Editura Egumenița, the locality and the printing year are not mentioned …, p. 17. "The Church is the school of salvation, the school of holiness, the school that grows souls wishing truth, knowledge and love."

[12]Ștefania COȘULEANU, *Întâlnirea dintre Persoană și persoană este lumina. Mărturii despre Părintele Dumitru Stăniloae la 30 de ani de trecere la Domnul*, BASILICA, București, 2023, p. 11.

and over all the earth!" (Gen. 1, 26). The family is the first and smallest cell of the social organism[13] and the Church. From here we deduce the concern for the family, from the state, but especially from the Church.

In Orthodoxy, the marriage between a man and a woman receives "the supreme spiritualization", the maximum valorization of the person, by providing interhuman harmony and by avoiding excesses and immorality. "As the family moves away from the moral precepts of the Christian Church, there is a loss of its unity and holiness, a disappearance even of the meaning of sacrifice and dedication in love"[14], a gift blessed by God for the attainment of spiritual salvation and human perfection. The family, only as ordained by God, carries the sacred fire of any civilization, making the basis of the entire social organism[15].

"The family, inseparable from the Sacrament of Marriage, is the first laboratory for the development of human personality, the place where *communion with one's neighbor* takes place for the first time. The transformation of an individual into a person is "the first work of the family". The Holy Scripture reveals to us the truth that: God created man in His own image; "He created him in the image of God; He made male and female" (Genesis 1:27). Man was created as «duality to exist in relationship»"[16].

The first family was founded in Heaven, with God Himself as a priest and a witness: Grow up and multiply yourselves and fill the earth and subdue it (Genesis 1:28). Until the fall into sin, Adam and Eve lived together in harmony and happiness, enjoying the presence of God in their lives. Within the Christian family, each member is normally encouraged to start the communion with all the other members of the family from which they come. Within his family, man emerges from the isolation and egocentric separation in order to start communion of love, in which he will find fulfillment, through a gift of self. In the family, each person, regardless of their age, is unique and indispensable for the other members of the family. Unity, indissolubility, constancy in love and self-giving include the diversity of roles and their manifestation, both in a personal way, but especially, in a communal sense, always aspiring to the happiness of being together.

3. The Christian family – between traditional values and current challenges

The social transformations of our time have resulted in the transition from the traditional extended family, which included at least three generations, to the nuclear family, which is in danger of remaining isolated from the wisdom of previous generations. In this situation, the Church is called to rediscover and promote the bonds between children, parents and grandparents, as well as the Christian family values, promoted for centuries, from one generation to another, with significant results in the education of children and young people.

"In an indifferent or spiritually confused world, the family faces numerous challenges [among the most serious ones for the future of our people s.n.]: the demographic crisis, the uncertainty of tomorrow, the fragmentation of ties between generations, egocentrism, the distortion of authority, the impact of technology and the media on education"[17], emphasized His Holiness Patriarch Daniel.
In the context of the Homage Year, "referring, therefore, concretely, to the pastoral care of the Christian family that must begin from the confessional chair, we will state with all strength and

---

[13]Priest Professor Dumitru RADU PhD, *Atitudinea moralei creştine faţă de avort, divorţ, abandonul copiilor, imoralitate*, in the manuscript, a Moral Theology course held at the Department of Orthodox Moral Theology within the Faculty of Orthodox Theology, Bucharest, for advanced courses in the academic year 1994-1995, pp. 1-2.

[14]Archimandrite Mihail DANILIUC, *Familia creştină – între valorile tradiţionale şi provocările actuale*.
The material is available on the URL address: https://ro.scribd.com/doc/156537351/Familia-Crestina-Si-Provocarile-Societatii-Contemporane, accessed on 27.03.2026.

[15]Prof. Iorgu IVAN, *Taina Căsătoriei*, in Dumitru RADU, *Îndrumări misionare*, Ed. I.B.M.B.O.R., Bucureşti, 1986, p. 583.

[16]Source: https://ro.scribd.com/doc/156537351/Familia-Crestina-Si-Provocarile-Societatii-Contemporane, uploaded by Gabi DEFTA, accessed on 24.03.2026.

[17]HIS BEATITUDE †DANIEL, THE PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, The first page "Social" the Patriarch Daniel, a message on the Children's Day: "The family is the home church, the first school of faith" in the article written by Ms. Luiza Moldovan and published on 28th May 2026 at 1:05 p.m.
The material is available on the URL address: https://www.mediafax.ro/social/patriarhul-daniel-mesaj-de-ziua-copilului-familia-este-biserica-de-acasa-prima-scoala-a-credintei-23745121, accessed on 03.06. 2026.

conviction that, through its pastoral methods, the Church must permanently work to strengthen the family"[18]. By virtue of this responsibility, each ministering priest of the Church must find the most appropriate methods of pastoral care for the family. The spiritual priest is primarily responsible for guiding each believer individually and all together, by making a living and working community of faith. The importance of the confession of spouses to the same spiritual father (consists) in the fact that he can mediate and prevent any latent conflict that may arise between them. The spiritual father can share with the married couple advice, exhortations and restrictions through which to protect unity, the continuity of thought and action, so that in the family, everyone can find reconciliation, contentment, rest, the joy of success and self-fulfillment. The Christian family could become the spiritual space where all the members could fulfill themselves, by manifesting themselves fully as persons and at the same time keeping the unity of the family, in the spirit of love and faith in the Lord and Saviour Jesus Christ.

Another pastoral method is the one that involves each family in the life of the community and of the parish. Family environments differ, in a community, precisely by their uniqueness. Thus, the Sacrament of Marriage is seen visibly, uniquely and fully, as it begins with the blessing in the Church and it is fulfilled in the Kingdom of God. The greatest responsibility of the priest in the family issue means explaining to each young couple particularly the importance of the Sacrament of Wedding or Marriage. The fact that the Sacrament of Marriage is not a simple agreement that can be violated at any time or approached in any way. It must be recognized that the concubinage relationship before marriage leaves wounds that are deep and difficult to heal not only in the lives of the two, but also in the lives of their descendants. The blessing of engagement does not substitute and, therefore, it does not replace the Wedding. The priest cannot "untie" by tolerating easily what is unnatural and outside the Sacrament of Wedding.

Therefore, the role of the priest and the community of believers is to support and strengthen the family, to give it the due importance, to guide it towards holiness, by emphasizing the fact that the family is the mirror of the Trinitarian love. In the bosom of the Christian family, the divine words are fulfilled: "where two or three are gathered in my name, there am I in the midst of them" (Matthew 18, 20).

What are the recent challenges facing the Christian family in contemporary society and what are the necessary pastoral solutions?

In an era where the institution of the family is under unprecedented pressure, the Orthodox theology reminds us of a fundamental truth: the family is not just a social convention, but a living icon of the love of the Holy Trinity, and the crisis it is going through can only be healed by people turning to God[19]. In the contemporary society, there is an unfortunate minimization of the relationship between a young man and a young woman, as a union sanctified by God and blessed by the priest in the Holy Church. For this purpose, it is essential to mention that "the family is an institution of divine right"[20], founded by God, by the advice of the Holy Trinity, ever since the beginning of the world, from heaven.

From a Christian perspective, the family cannot be founded on a simple social commitment. We are talking about the family as a Holy Sacrament of the Church. Thus, in the Christian family,

---

[18]Stelian Titus GOMBOȘ, *Despre familia creștină în societatea contemporană*, an article published on 05.01.2026. The material is available on the URL address: https://steliangombos.wordpress.com/2026/01/05/despre-familia-crestina-in-societatea-contemporana-provocari-si-perspective/, accessed on 23.03.2026.

[19]Pr. conf. dr. Gheorghe HOLBEA, *Întrebări și răspunsuri pastorale*, *Care sunt provocările recente la adresa familiei creștine în societatea contemporană și care sunt soluțiile pastorale necesare?* An article by Pr. Ciprian BÂRA, published in Ziarul „Lumina", on 9th March 2026.

The material is available on the URL address: https://ziarullumina.ro/actualitate-religioasa/an-omagial/care-sunt-provocarile-recente-la-adresa-familiei-crestine-in-societatea-contemporana-si-care-sunt-solutiile-pastorale-necesare-204485.html, accessed on 23.03.2026.

[20]Pr. Iulian Mihai CONSTANTINESCU, Conf. univ. dr. de Drept canonic la Facultatea de Teologie Ortodoxă din Craiova, a statement presented and argued during the show *Spirit și Credință*, the presenter Pr. Marius Reșceanu.

The material is available on the URL address: https://www.youtube.com/watch?v=b2G7-XheKeY, accessed on 23.03.2026.

the father should admit the authority of the mother, the mother should show to the children their father's care, and the children should discover in the unity of their parents a reflection of divine love. It is what Holy Tradition calls “the little church”, a space where each person is called to grow up towards perfection.

Children for their parents, but also for the society, represent “the priceless treasure of the family”. Saint John Chrysostom considered children “the greatest consolation given to man by God, after the loss of immortality”. By giving birth to children, parents become “co-workers with God” – a statement of astonishing depth that elevates the act of conceiving and raising children above any professional or social achievement. Saint Sophrony Sakharov of Essex went even further by saying: “The goal of marriage is the co-working of spouses with God in order to give birth to sons and daughters of God”. From this perspective, the education of children becomes, in the words of the same Father, “the greatest art” – the art of shaping one’s own child according to the Christian model, of giving him “the shape of Christ”, of raising him as a person in communion with their peers and with the Creator, not as an egocentric individual, in permanent competition with the world around them. And the mother who prays for her child, from the moment of conception, “gives the child a spiritual birth,” as Saint Sophrony also said. Therefore, the Christian education begins long before the first word is spoken - it begins in the inner prayer when God blesses the conception of the children. And yet, the current Christian family lives in an increasingly hostile environment. Where does this hostility come from? What are the concrete challenges to which the family is called to respond honestly? A first cause could be the separation of man from God called secularization or the rupture with God, our Father and Creator. The secularized culture, inherited from “the Age of Enlightenment”, has operated a radical rupture between the natural and the supernatural world. The modern man is invited to define himself without reference to God, and this loss of verticality affects the family inevitably. Christos Yannaras describes the contemporary civilization as one of “auto-erotism”, where eros is subordinated to the individual pleasure, the relationship becomes a kind of domination, and the refusal of the conjugal faithfulness is presented as “a natural necessity of freedom”. Saint Paisios the Athonite observed painfully: “Most homes are full of anger, anxiety and stress. Only in homes where people live according to God can we still observe goodness and Christian love”. The diagnosis found by Saint Paisios is as clear as it can be distancing from God and self-love are the deep causes of family unhappiness. Egocentric individualism is the enemy of the communion of love between people. Movement and activity are generally inherent in life. Human life, due to reason and freedom, is characterized by a value-creating activity. In other words, man wants to progress. The values created by the dynamics of society constitute a new framework and conditions to which contemporary man must adapt, and he must use them for the personal and joint well-being. Very complex social realities emerge from the exercise of personal freedoms, of the creative activity to which man engages, and the structure of these realities is always different.

Contemporary individualism has paradoxically become a kind of religion or self-adoration, more precisely the subject of the main concern of life, a concern translated into psychological terms, as the personal development of the modern contemporary man. Nowadays children are taught from an early age to win competitions, to show their superiority and to be "leaders in any situation". The wish to have a career, at any cost, results in indifference towards family life, whereas the traditional functions of family members - raising children, caring for the elderly - are transferred to state institutions. Globalization brings with it forced migration, poverty and, inevitably, the separation of families. Parents who go to work in other countries leave behind children deprived of affection and elderly people without support - a social drama that, in extreme cases, results in school dropouts or even suicide. In addition, the existence of neo-Marxist ideological currents proposes alternative models for organizing private life. The free way of living together, called concubinage, is very common in contemporary society. It tends to replace the Christian family, by reducing it to an arrangement of private interests. If we look at the society where we live, we sadly observe the roots of the moral crisis that are deepening because of the indifference of modern man towards the value of his soul. This spiritual apathy is due to the lack of concern for the virtues of an authentic Christian

life, which shows the lack of faith, the lack of love, the lack of strength of moral-Christian character[21]. Against this weak moral and spiritual background, the family is deeply affected by immorality. The feeling of superficial friendship, without obligations and the assumption of responsibility, replaces love, devotion, altruism, self-giving, which are proofs of love in Christian families. Only through marriage can people fully know each other; "the miracle of feeling, touching, seeing the personality of the other is as wonderful and singular as the knowledge of God by the mystical man"[22]. According to some moralists, such as Hristu Andrutsos, who repeats an idea of the philosopher Plato, man does not have the fullness of his being in the individual, but in the pair made up of man and woman. The two persons of the opposite sex, loving each other, complete each other, physically and spiritually, constituting only together a plenary human unity[23] and also possessing the power of perpetuating the human race. This statement corresponds to revealed truth and is based on biblical grounds: "And for Adam there was no helper suitable for him" and therefore God said: "It is not good that the man should be alone on the earth; let us make him a helper suitable for him" (Genesis 2:18). Marriage is not only an institution of *The New Testament*, but also a Mystery of creation. Marriage is a way of life consecrated within the framework of time; it does not have a supernatural model, but only one seen in the union of Christ with His Church. Asceticism is a way of life consecrated to God, for eternity. The authentic ascetic model is the monk with an angelic face. The ideal of Christian monasticism is to realize the angelic way of existence in the human body. That is why the Holy Apostle Paul calls marriage "mysterion mega" and he compares it to the bond between Christ and the Church by saying: "This mystery is great; and I speak in Christ and in the Church" (Ephesians 5:23; 32). Thus, he emphasizes that the spiritual bond between spouses during their marriage is essential and it determines communion and conjugal companionship in love. After the fall into sin, the original form of this union was deformed, either through polygamy or by reducing marriage to a simple provisional contract. Everything related to family life was ennobled by the New Law, brought by the Teacher Jesus Christ. In *The New Testament*, the union between man and woman, in the act of marriage, acquires another dimension. Indeed, through His Virgin Birth, Christ overcomes the separation between the sexes and, for the redemption of "eros", opens two paths united only in the person of Saint Mary, virgin and mother at the same time, which opens the way to Christian marriage and the way to monastic life[24].

In order to glimpse something of love, man must go beyond it, to that depth of the soul where passion becomes a profound feeling. We must see the soul of the beloved as light and reach the degree of knowledge that belongs only to the one who loves. In Hebrew, the word "yada" means at once *to know* and *to marry*, just as to love means total knowledge: "Adam knew Eve." Beyond all that is physical, love contemplates the innocence and original sincerity of the first parents in the earthly Garden of Eden. The Miracle of Conjugal Union[25] cancels out distance, isolation, loneliness and it makes us feel complete joy and continuous affection for the people we love.

4. The path to healing the contemporary family

The picture of contemporary society is bleak, but not hopeless. If the source of the current crisis is spiritual, then its remedies could also be discovered in the spiritual sphere of life. First, I believe that the return to God is the fundamental solution because the crisis of the family today cannot be stronger than the primordial blessing that God gave to man and woman (Genesis 1:28).

---

[21]Pr. lect. dr. Leontin POPESCU, *Familia creştină şi provocările lumii moderne în lumina scrierilor Sfântului Ioan Gură de Aur şi a Sfinţilor Părinţi*, in the volume TEOLOGIE ŞI EDUCAŢIE LA DUNĂREA DE JOS, Episcopia Dunării de Jos, pp. 254-255.
[22]Georges HABRA, *Iubire şi senzualitate*, Ed. Anastasia, Bucureşti, 1994, p. 98.
[23]Hristu ANDRUTSOS, *Sistem de morală* (princeps editia, 1947), translated by Dr. Ioan LĂNCRĂJAN and Ermis MODOPOULOS, Editura Tiparul Arhiepiscopiei Diecezane, Sibiu, 1947, p. 300.
[24]Vladimir LOSSKY, *Introducere în teologia ortodoxă*, Ed. Enciclopedică, Bucureşti, 1993, p. 102.
[25]Paul EVDOKIMOV, *Taina iubirii. Sfinţenia unirii conjugale în lumina Tradiţiei ortodoxe*, Translated by Gabriela MOLDOVEANU, Asociația medicală creștină CHRISTIANA, București, 1994. p. 137-138, 158.
"The great miracle is that God made two out of one and that these two remain one", said the German philosopher Jakob Böhme in his work, *Aurora* (1612).

Secondly, prayer and sacramental life are the pillars of family life. Through the practice of prayer, we achieve the highest goal of being in communion with God, whereas the participation in the liturgical life of the Church is a concrete type of "spiritual nourishment" and moral and spiritual healing of the family.

Thirdly, the moral-Christian education of children and young people, as persons in the image of Christ, can be achieved in an active and creative way, with pedagogical tact, with psychological and moral discernment, by balancing the value benchmarks of responsible freedom with discipline, of intellectual and professional exigencies with Christian love, with empathy and involvement in helping lonely and vulnerable fellow beings.

The Christian family also has an eschatological mission. It is not founded only for an earthly life, but it opens the way for its members to the Kingdom of God. In a secularized world, the only way to revive the family remains a return to Christ, its Founder and Sanctifier - and to the communion of sacrificial love, after the model of the Most Holy Trinity. Everybody, regardless of age, can find their calling, not in accordance with the spirit of the current age, but in the blessed peace of the family and the Church of the Lord and Saviour Jesus Christ.

Conclusions

From the contents of the mentioned biblical texts, we can see the particular features that God established for marriage that He instituted and elevated to the rank of Holy Sacrament. First, we find that loneliness is not good because the Lord said: "It is not good that the man should be alone; let us make him a helper suitable for him." And the rib that the Lord God had taken from Adam he made into a woman and brought her to Adam … and he shall be joined to his wife, and they shall be one flesh (Genesis 2:18-24). Man and woman are made for each other to love each other because they are together, they have the same origin and they constitute one and the same being, essence and vocation to fulfill each other and to perfect themselves towards holiness, with the help of the grace of the Holy Spirit. Since the act of creation, a mysterious sympathy has been established between the two halves of the same whole, it attracts them, it brings them closer, it unites them through sincere communication and loving communion. The bride and the groom, the husband and the wife should lov each other and express the proof of their obedience and love towards God. From every moment of their coexistence, it would be beautiful to glimpse and shine the joy of life and deep gratitude towards God.

The Christian family is called "to rediscover models of holy life in numerous holy families in the history of the Church where Christian virtues were cultivated and practiced: persistent prayers, patience, forgiveness, helping those in need, moral discernment and sacrificial love", urges Father Patriarch Daniel.

Last but not least, permanent and fruitful collaboration between family, church and school can be of real benefit: "the small church" and "the large family" of the parish and society complement each other, whereas children and young people are formed in a wider community, that of the Holy Church, called "the Mysterious Body of Christ" (Colossians 1:18, 24) that unites us all, to glorify God, in a sublime and continuous liturgical song. "That is why Saint John Chrysostom offers this wonderful conclusion: «Marriage is the mystical icon of the Church» of our Lord and Saviour Jesus Christ"[26].

[26] https://www.crestinortodox.ro/religie/biserica-familiala-156750.html

BIBLIOGRAPHY:

1. Biblia sau Sfânta Scriptură, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2023.
2. Preafericitul Părinte † Daniel, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române, *Cuvântul înainte la Calendarul creștin-ortodox 2026*.
3. Sfântul Ioan Gură de Aur, Ὑπόμνημα εἰς τὴν πρὸς Ἐφεσίους ἐπιστολήν (*Comentariu la Epistola către Efeseni*), XX, 6, in: PG 62, 143.
4. Sfântul Nicolae Cabasila, *Despre viaţa în Hristos*, translated from Greek and notes by Pr. Teodor Bodogae, „Studiu introductiv", Categoria: Scrieri patristice, EIBMBOR, Librăria Sophia, București.
5. Sfântul Iustin Popovici, *Credința ortodoxă și viața în Hristos*, translated by Prof. Paul Bălan, Editura Egumenița, the locality and year of publication are not mentioned.
6. Andrutsos, Hristu, *Sistem de morală* (princeps edition, 1947), translated by Dr. Ioan Lăncrăjan and Ermis Modopoulos, Editura Tiparul Arhiepiscopiei Diecezane, Sibiu, 1947.
7. Clément, Olivier, *L'Autre Soleil, autobiographie spirituelle*, Stock, 1986.
8. Constantinescu, Pr. Iulian Mihai, *Familia, instituție de drept divin*. The material is available on the URL address: https://www.youtube.com/watch?v=b2G7-XheKeY, accessed on 23.03.2026.
9. Coșuleanu, Ștefania, *Întâlnirea dintre Persoană și persoană este lumina. Mărturii despre Părintele Dumitru Stăniloae la 30 de ani de trecere la Domnul*, BASILICA, București, 2023.
10. Daniliuc, Arhim. Mihail, *Familia creștină – între valorile tradiționale și provocările actuale*. The material is available on the URL address: https://ro.scribd.com/doc/156537351/Familia-Crestina-Si-Provocarile-Societatii-Contemporane, accessed on 27.03.2026.
11. Evdokimov, Paul, *Taina iubirii. Sfințenia unirii conjugale în lumina Tradiției ortodoxe*, translated by Gabriela Moldoveanu, Asociația medicală creștină CHRISTIANA, București, 1994.
12. Gomboș, Stelian Titus, *Despre familia creștină în societatea contemporană*, an article published on 05.01.2026. The material is available on the URL address: https://steliangombos.wordpress.com/2026/01/05/despre-familia-crestina-in-societatea-contemporana-provocari-si-perspective/ accessed on 23.03.2026.
13. Habra, Georges, *Iubire şi senzualitate*, Ed. Anastasia, Bucureşti, 1994.
14. Holbea, Pr. conf. dr. Gheorghe, *Întrebări şi răspunsuri pastorale, Care sunt provocările recente la adresa familiei creştine în societatea contemporană și care sunt soluțiile pastorale necesare?* An article by: Bâra, Pr. Ciprian, published in Ziarul „Lumina", on 9th March 2026. The material is available on the URL address: https://ziarullumina.ro/actualitate-religioasa/an-omagial/care-sunt-provocarile-recente-la-adresa-familiei-crestine-in-societatea-contemporana-si-care-sunt-solutiile-pastorale-necesare-204485.html, accessed on 23.03.2026.
15. Lossky, Vladimir, *Introducere în teologia ortodoxă*, Ed. Enciclopedică, Bucureşti, 1993.
16. Popescu, Pr. lect. dr. Leontin, *Familia creștină și provocările lumii moderne în lumina scrierilor Sfântului Ioan Gură de Aur și a Sfinților Părinți*, in the volume TEOLOGIE ŞI EDUCAŢIE LA DUNĂREA DE JOS, Episcopia Dunării de Jos.
17. Radu, Pr. prof. dr. Dumitru, *Atitudinea moralei creştine faţă de avort, divorţ, abandonul copiilor, imoralitate*, in manuscript, *Curs de Teologie Morală*, Bucureşti, 1994-1995.
18. Teșu, Pr. prof. dr. Ioan C., *Lumea şi raţionalitatea în „tâlcuirea" Părintelui Profesor Dumitru Stăniloae,* in *Teologie pentru azi. O platformă pentru o reală postmodernitate*, published by Pr. Dr. Dorin Octavian Picioruș, on 20th May 2007. The material is available on the URL address: https://www.teologiepentruazi.ro/2007/05/20/pr-conf-dr-ioan-c-tesu-lumea-si-rationalitatea-in-talcuirea-parintelui-profesor-dumitru-staniloae/, accessed on 24.05.2026.

19. https://patriarhia.ro/anul-omagial-al-pastoratiei-familiei-crestine-si-anul-comemorativ-al-sfintelor-femei-din-calendar-mironosite-mucenite-monahii-sotii-si-mame/, accessed on 31.05.2026.
20. https://www.mediafax.ro/social/patriarhul-daniel-mesaj-de-ziua-copilului-familia-este-biserica-de-acasa-prima-scoala-a-credintei-23745121, accessed on 02.06. 2026.
21. https://doxologia.ro/sfantul-preot-marturisitor-dumitru-staniloae, accessed on 24.05.2026.
22. https://ro.wikipedia.org/wiki/OlivierClément, accessed on 31.05.2026.
23. The material is available on the URL address in the series „Cuvântul Ierarhului": https://doxologia.ro/olivier-clement-dinamismul-ortodoxiei-dobandite, published on 15.01.2014, accessed on 31.05.2026.
24. https://ro.wikipedia.org/wiki/Viktor_Frankl, accessed on 04.06.2026.
25. https://www.crestinortodox.ro/religie/biserica-familiala-156750.html, accessed on 04.06.2026.

BREAD, FOOD FOR THE SOUL AND THE BODY

Cristina Popa (Negru)
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iaşi

Abstract: *In this study, we propose to present the spiritual and historical significance of the moment of "breaking the bread" during the Last Supper, as well as the saving importance of the Holy Eucharist in the lives of Christians. I will evoke the essential importance of bread contained in the Lord's Prayer, as well as the necessity of bread, as a divine gift, in the Holy Eucharist. Bread, as a material used in the divine worship of the Orthodox Church, has profound symbolism, as well as multiple meanings derived from the experience of faith by people throughout history, by the saving work of our Lord Jesus Christ in His Church and in the lives of Christians.*

Keywords: *bread; Holy Eucharist; prayer; body and soul.*

1. "The Breaking of Bread" at the Last Supper

Motto: "And Jesus said to them, I am the bread of life; he who comes to Me will never be hungry, and he who believes in Me will never be thirsty" (Ioan 6, 35).

The Holy Scripture is "the book of God's love for people. The Old and especially the New Testament show us how God humbles Himself and empties Himself, by giving Himself to each of us"[1]. The Saviour Jesus Christ gives us the commandment of love, but He gives us Himself, as the Logos and "the living Bread that came down from heaven" (John 6, 51).

First, I will present the meanings and the significance of the word "bread"[2] as food, then I will try to communicate the spiritual meaning of the "special" bread, used as matter in the divine worship of the Orthodox Church. In the Holy Scripture of the New Testament, "bread" has the corresponding Greek word "artos"[3]. For this purpose, I will evoke the event recorded in *The Holy Scripture*: "Then Jesus said to them: 'Truly, truly, I say to you, it was not Moses who gave you the bread from heaven; but my Father gives you the true bread from heaven. For the bread of God is the one that comes down from heaven and gives life to the world.' Therefore, they said to him, 'Lord, always give us this bread'. And Jesus said to them: I am the bread of life; whoever comes to Me will never be hungry, and whoever believes in Me will never be thirsty" (John 6:32-35). From these words of the Saviour Jesus Christ, we learn the teaching about His divine origin and being, which implicitly come from the filiation with God the Father. The Lord Christ is the Person through Whom God the Father nourishes the chosen people and sustains the life of humankind, in its fullness. In order to understand the spiritual depth of the Last Supper made by the Saviour Jesus Christ, recorded in *The New Testament* (Matthew chapter 26; Mark chapter 14; Luke chapter 22), we will first seek the origin of this worship practice. All "the synoptic gospels"[4] are presented to us with the Passover celebrated by the Lord

[1]Arhim. EFREM, Starețul Sfintei și Marii Mănăstiri Vatoped, *Cuvânt înainte la Ediția Bilingvă* [limba greacă-limbaromână] *a Noului Testament*, pp. 7-9.

[2]The dictionary can be accessed on the address: <https://dexonline.ro>. The theological meaning of the word "bread" is translated in neo-Greek as "άρτος"-Artos, (artose), a neuter noun, "special bread taken to church on the eve of religious holidays or other events, to be blessed by the priest, and which is used for Communion".
Source: *dexonline.ro/definiție/artos/2402*. See also another definition given in the field of theology: "Artos", (pl. – ose), noun, bread that someone brings to church to be blessed by the priest and from which the priests and everyone in the house then partake (sometimes confused with anafura) [in neo-Greek άρτος]".
The material is available on the URL address: <dexonline.ro/definitie/artos/1333984>, accessed on 14.04.2025.
The word "bread" has its counterpart in the Neo-Greek language, the word "ψωμί" (*Romanian-Greek Dictionary*).

[3] "άρτος, -ου"; "artos" has the meaning of "bread", in *Noul Testament*, Ediția Bilingvă, Sfânta Mare Mănăstire Vatopedu, Sfântul Munte Athos, translation from Greek by Pr. prof. univ. dr. Constantin COMAN (coordinator), Glosar, p. 662.

[4]*THE BIBLE OR THE HOLY SCRIPTURE*, printed by the blessing of HIS BEATITUDE FATHER † DANIEL, THE PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, by the approval of HOLY SYNOD, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2023, p. 1201. Pr. Mihai HAU, Consilier Patriarhal, in *Introducere la Evanghelia după Matei* wrote: "Among the four gospels in the canon of the New Testament, the first three are also called 'synoptic gospels'; there are such great similarities between them that they can be placed on three parallel columns and viewed simultaneously: the same general plan, the same type and almost the same

Jesus Christ together with His disciples. In every Jewish family, on the evening of 14-15 Nissan, a roasted lamb with bitter herbs was sacrificed and consumed entirely, in memory of the divine providence, shown through the angel of the Lord who protected the firstborn of the Jews.

Josephus Flavius in his work "Jewish Antiquities" reports that the Jews celebrated Passover, starting from the previous evening. Thus, the Passover Feast began on the evening of the 14th of Nissan, and it was the first day of Unleavened Bread, and for seven days, the Jews consumed only unleavened bread[5], until the evening of 21st Nissan. The Lord Jesus Christ celebrated the Jewish Passover before His Sacrifice on the Cross. The argument for this statement is found in *the Holy Scriptures*, more precisely, in the Teacher's instruction to His disciples. They asked Him: "On the first day of the Unleavened Bread[6], the disciples came to Jesus and asked Him: Where do You want us to prepare for You to eat the Passover? And he said: Go into the city to a certain man and tell him: The Teacher says: My time is near; I want to keep the Passover at your house with my disciples. And the disciples did as Jesus had urged them, and they prepared the Passover" (Matthew 26, 17-19).

Due to the importance of its Maker, the Last Supper becomes a symbol of reconciliation and communion of people with God. The connection between the Jewish Passover and the Resurrection Feast of the Lord in the Orthodox Church is made through the Person of the Saviour Christ, called by the Prophet John the Baptist: "(...) The Lamb of God who takes away the sin of the world" (John 1:29). The Paschal Lamb sacrificed in the Jewish worship prefigured the perfect Sacrifice of the Lord Jesus Christ, through which He objectively accomplished the salvation of the human race. This inspired naming of the Son of God shows us the approach of the messianic time when all the prophecies of the Old Testament are fulfilled in the Person of the Saviour Jesus Christ, but above all His sacrificial love for people is revealed to us. The Holy Apostle Paul speaks figuratively of the unleavened bread when he addresses to the believers of the Church in Corinth: "Purge out the old leaven, so that you should be a new lump, as you are unleavened; for our Passover, Christ, is sacrificed for us. Therefore, let us keep the feast, not with old leaven, nor with the leaven of malice and wickedness, but with the unleavened bread of sincerity and truth" (1 Corinthians 5:7-8). Through the new leaven, as "Christ calls His teaching"[7], may constitute the spiritual core of the Christian Church, which was to develop in the world, through the conclusion of *The New Covenant* preached through the advice of the Holy Apostles. The Last Supper has a special importance in the work of salvation because it was within it that the Holy Eucharist, the historical and spiritual foundation of the Christian Pascha, was celebrated. The word "Eucharist" comes from the Greek ἐυχαριστία[8] and means "thanksgiving" to God. The Orthodox teaching on the Holy Eucharist is expressed as follows: The

---

sequence of episodes, the same vocabulary and the same vision of Jesus' teaching. However, each has its own particularity that makes it a distinct and unmistakeable work."

[5]Pr. Dr. Ioan MIRCEA, *Dicționar al Noului Testament*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1995, p. 52: "Azima: unleavened bread, without [old] yeast, that was prepared by the Jews on the Passover eve and consumed - after a certain ritual - in memory of their release from slavery in Egypt (Ieș. 12, 6-34; 39, 51; 13, 3-10; Deut. 16, 3). The days after Passover were called ‹‹the Days of Unleavened Bread›› (15-21 Nisan). (...) After the destruction of Jerusalem, the days of unleavened bread were counted as seven days. (GHEORGHIU, *Ev. Matei*, pp. 710-712)".

[6]Conf. Dr. Pr. Petre SEMEN, *Arheologie biblică în actualitate*, TRINITAS Editura Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, Iași, 1997, p. 223: "It was the first holy day of the annual feasts, on the date of 14th Nissan according to *Leviticul* 23, 5: «The Lord's Passover is in the first month, on the fourteenth day of the month, in the eve», in memory of the exodus of the Israelites from Egyptian slavery and at the same time the sparing of their firstborn, when the angel of the Lord passed through Egypt and struck down all the firstborn of the Egyptians (*Ieșirea* 12, 27; *Numerii* 33, 4). Even the name "pessach" = passage (Septuagint πάσχα = passage), that comes from the verb "pesah"= to pass, suggests this, [a historical fact], for it refers to the passage of the Israelites through the Red Sea in a miraculous way, or to the passage of the angel by the houses of Israel's children anointed at the doorposts with the blood of the lamb sacrificed on that occasion. Like the Sabbath, the Passover feast was instituted at the command of Yahweh, which is why it is also called Pesach Iajahve = the Lord's Passover".

[7]SFÂNTUL IOAN HRISOSTOM, *Omilia XV la I Corinteni*, p. 195.

[8]The word "*Eucharist*" comes from the Greek *ἐυχαριστία*, transliterated: *eucharistía*, "thanksgiving", "giving thanks"; it is the central ritual of Christian worship that consists of consuming bread and wine, [with the belief that the Saviour Jesus Christ is consubstantially present in the Eucharist or Holy Communion, according to *the Greek-Romanian*, available on the address: <https://dictionare.linghea.ro/grec-roman>, accessed on 29.04.2025.

In Romanian the word "eucharistie, eucharistii", a feminine noun; (term) church; Sacrament and act of veneration in most Christian Churches, consisting in the communion of the faithful with bread and wine. Synonyms: *cuminicătură, grijanie, împărtășanie*, [*Lord's supper, the breaking of bread*]. Etymology: in French *eucharistie*; in Latin *eucharistia*". The material is available on the address: <https://dexonline.ro/intrare/euharistie/19423>, accessed on 29.04.2025.

Holy Eucharist is "the Sacrament through which, in the form of bread and wine, the Christians partake of the Body and Blood of the Lord, truly present through the change of the elements in the Holy Liturgy. It is the most important of the Sacraments, it is the Sacrament of Sacraments, namely that the Christians receive divine grace in a limited, more imperceptible sense through the other Sacraments, but they receive the very Source of grace through the Holy Eucharist or Communion"[9].

The work of the Holy Sacraments means the ability of the Church to transmit divine grace through matters capable of being transfigured and bearing grace. The Holy Sacraments of the Church are visible works, through which the invisible grace of the Holy Spirit is transmitted. "The Holy Sacraments cannot be purely immaterial acts because they are addressed to man, a material-spiritual being, who must receive them with his whole being"[10]. That is why the perceptible matter used in Holy Communion is bread made from pure, leavened wheat and natural wine made from grapes. The Holy Priest Theologian Confessor Dumitru Stăniloae teaches us that: The Lord Jesus Christ is present in the Holy Eucharist through the transformation of the bread and wine into His Body and Blood, so that from the moment of the transformation of the gifts, at the prayer of the serving priest, at the moment of the epiclesis, "the bread and wine have properly ceased to exist"[11]. In this way, the Mystery does not take place only symbolically, but especially in a real way. In the vision of the Holy Priest Confessor Dumitru Stăniloae on the Holy Communion, to the materials created by God, man brings his own contribution, by processing, with personal effort, these elements created by God, but also for the purpose of man's salvation. "Christ announces that he will suffer, by comparing the bread with His body and the wine with His blood, thus showing His steadfastness in this decisive moment"[12]. The bread and wine in the Eucharistic Chalice become ontologically more than material elements, they are transubstantiated, through divine ordination, into "food for eternal life or source of immortality" because "He who eats this Bread will live forever" (John 6:58). The Holy Fathers affirm this truth of faith in this way: "The Holy Eucharist is the cure of immortality and medicine so that we may not die, but live forever in Christ," says Saint Ignatius the Theophorus. Saint Cyril of Alexandria says:" Our bodies, if we receive the Holy Eucharist worthily, partake of the nature of the living Body of the Saviour and will not remain in corruption, but will rise again, as the Lord Christ said: 'He who eats My flesh and drinks My blood has eternal life, and I will raise him up on the last day' (John 6:54). The Holy Communion shows its saving work only in the souls of those who receive it worthily, namely in those who are prepared spiritually and physically to receive it[13]. "These elements now belong to the eschaton. They are the bread of life and the wine of eternal joy"[14]. In the Holy Liturgy of the Orthodox Church, the Saviour Jesus Christ is truly present in the Holy Eucharist. He is glorified permanently in His name and for His perfect Sacrifice, offered to the heavenly Father, for the salvation of the human race[15]. In the Orthodox Church, Christians receive the divine grace through the Holy Mysteries in general, as well as through the Holy Sacrament of Confession and the Holy Eucharist. Thus, believers are united with Christ for the forgiveness of sins and for eternal life. Within the communion of brotherly love between Christ the Saviour and His disciples, "the breaking of bread" was made for the forgiveness of sins and for eternal life. The event is recorded in the Holy Scriptures, through the words of the Holy Evangelists:

" And when the time came, He sat down at table, and the apostles with Him. And He said to them, With desire I have desired to eat this Passover with you before I suffer. For I tell you, I will not eat it again until it is fulfilled in the kingdom of God" (Luke 22, 14-16; Matthew 26, 17-20; Mark 14,12-17; John 13, 1).

---

[9]Pr. George REMETE, *Dogmatica Ortodoxă*, Editura Episcopiei Ortodoxe, Alba Iulia, 1996, pp. 314-315.
[10]Pr. G. REMETE, *Dogmatica Ortodoxă*, p. 302.
[11]SFÂNTUL PREOT MĂRTURISITOR TEOLOG DUMITRU STANILOAE, *„Ființa Tainelor în cele trei confesiuni"*, in: Ortodoxia, nr. 1, an. VIII, 1956, pp. 5-9.
[12]Joachim JEREMIAS, *The Last Supper*, published in "The Journal of Theological Studies", vol. 5, nr. 1, Birmingham, 1948, p. 4.
[13]Arhim. Mihail DANILIUC, *Roadele Sfîntei Împărtășanii*, a material available on the URL address: https://doxologia.ro/roadele-sfintei-impartasanii, accessed on 05.03.2026.
[14]Herbert MCCABE, "Eucharistic Change", Priests & People 9 (in June 1994), pp. 218-220.
[15]Herbert MCCABE, "Transubstantiation," New Blackfriars 53 (in Dec. 1972), pp. 550-552.

Through these words of the Saviour Christ, the perspective of the transition from an ordinary, earthly supper to a perfect, divine feast in the Kingdom of Heaven is opened. The Holy Eucharist was instituted by the Saviour Christ at the Last Supper, at the moment of breaking the bread. The Holy Evangelists recorded: "And while they were eating, Jesus, taking bread and blessing it, broke it and, giving it to the disciples, said: Take, eat, this is My body. / And He took the cup and giving thanks, He gave it to them, saying: Drink from it, all of you,/ For this is My blood of the new law, which is shed for many for the forgiveness of sins" (Matthew 26, 26-28). With the words: "...do this in My memory" (Luke 22:19), the Saviour Jesus Christ presents His Testament during the framework of the Last Supper. The saving work of the Lord Jesus Christ is perpetuated. And the Holy Apostle Paul adds: "For as often as you eat this bread and drink this cup, you proclaim Lord's death until he comes" (I Corinthians 11:26). This exhortation of the Holy Apostle Paul has always been respected in the life of the Church of Christ.

The moment of the transformation of gifts or the transformation of matter into food for the soul is called *epiclesis*[16]. This culminating moment of the Holy and Divine Liturgy is identified with the recitation of the prayer of invocation of the Holy Spirit over the Eucharistic gifts. Those people who receive communion are members of the Orthodox Church and have prepared themselves spiritually, through the Holy Sacrament of Confession. "Receiving Holy Communion is identical to the complete confession of faith to God"[17]. At the Last Supper, the Lord Christ breaks the bread. The gesture of breaking the bread transformed into the True Body of the Lord suggests to us the breaking of His Body, that is, His unconditional submission to the will and plan of saving humanity, conceived from the beginning by God, the heavenly Father. The kenosis of the Lord Christ or the voluntary emptying of His heavenly glory is revealed through the words of the Holy Apostle Paul to the Christians of Philippi: "But He emptied Himself, taking the form of a servant, making Himself similar to men, and looking like a man, / He humbled Himself, becoming obedient unto death, and even death on the cross" (Philippians 2:7-8). The perfect obedience of the Lord Jesus Christ to the Father was united with His total voluntary humility to the state of Ebed Yahweh (Isaiah, chapter 53). The Father's reward for the sublime and supreme Sacrifice of the Saviour is announced and followed by those who love Him with their whole being and are ready to sacrifice themselves, to confess Christ as Lord, as God of life and as Conqueror of death. "This was why God highly exalted Him, too and gave Him a name that is above every name; / So that, at the name of Jesus, every knee should bow, of those in heaven and those on earth and those under the earth. / And every tongue should confess that Jesus Christ is Lord, to the glory of God the Father" (Philippians 2:9-11). The expression of the Saviour "My blood, of the new covenant, which is shed for many for the forgiveness of sins" (Matthew 26:28) suggests to us that the Holy Sacrifice of the Lord Jesus Christ does not save irresistibly, but it implies

---

[16]Pr. Prof. Ion BRIA, *Dicționar de Teologie Ortodoxă A-Z*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1994, pp. 144-146; 9; 21; 283. See also: Nicolae CABASILA, *Tîlcuirea dumnezeieștii Liturghii,* chapter XLIX, translated by Ene BRANIȘTE, Editura Arhiepiscopiei Bucureștilor, 1989, pp. 102-108; Petru VINTILESCU, *Liturghierul explicat*, E.I.B., București, 1972, pp. 219-258.

EPICLESIS [in Greek epiklesis, in Latin invocation= invocare în vederea sfințirii]: punctual culminant al canonului euharistic; See also: ANAPHORA – eucharistic [Greek anaphora = elevation, lifting, offering, in Latin missa *canon*]: the central part of the liturgy that corresponds to the ritual and prayer of the Holy Sacrifice. The *anaphora* or eucharistic canon has its origin in the thanksgiving prayer (the eucharist) with the ritual and the prayer of the Holy Sacrifice. The *anaphora* or Eucharistic canon has its origin in the prayer of thanksgiving (the Eucharist) that Jesus said when he «took» the bread and the cup, through which the community addresses, in the form of a priestly prayer to God the Father, to send the Holy Spirit for the transformation of the gifts into the glorified Body of Christ and for the sanctification of the believers. In the Orthodox Liturgy, the consecration of the gifts is done through the invocation prayer of the Holy Spirit, that follows immediately the institution words of the Eucharist. The proof of the transfiguration during the epiclesis is also found in the apostolic document from the beginning of the 2nd century *The Didache of the 12 Apostles*, as well as in the old Western liturgies where the epiclesis is found after the institution words. *Epiclesis* cannot replace ANAMNESIS [in Greek anamnesis = commemoration, memory, remembrance]: the main part of the Eucharistic canon that evokes the essential moments in the history of salvation, nor the prayer of thanksgiving can be replaced by them. *Epiclesis* appears at the end of the 2nd century and it has various kinds. Nicolae CABASILA mentions the complementarity between «the consecration prayer» and the institution words (*Explicarea dumnezeieștii liturghii, cap. 6-7, XXIX*, translated by S. SALAVILLE, pp. 7-22; 35-37; 185-191). See also: DIDAHIA, 9, in vol. *Părinții Apostolici*, collection „P.S.B.", no. 1, Bucharest, 1979. *The Didache* or "The Teaching of the 12 Apostles", probably written in Syria, around the year 100, a kind of summary of the Apostolic Tradition, includes the doctrine of the « two paths» of life and death, rules regarding worship and false prophets.

[17]Pr. G. REMETE, *Dogmatica Ortodoxă*, p. 315.

the free cooperation of man with God. The Saviour says, "for many", but not for all. No one can be included by force into the communion of the Church of Christ. This is the case of some people who reject ecclesial communion, who do not believe and who do not confess Christ as the Son of God. Thus, these people exclude themselves from the communion of love and holiness of the Church. The Father and the Holy Spirit are present in the work of restoring humanity, fallen into sin, but salvation is the work of the Son of God made human to raise us to be sons of God according to grace. "God's relationship with man becomes full, direct, through communication. This is the reality that Leontius of Byzantium (6th century) called «enhypostasis», namely the reception of human nature in the pre-existing Hypostasis of God the Word"[18]. For theological anthropology, the deification of man is possible and thought of by the Creator, from the beginning, and its equivalent is «the likeness of man to God» (Genesis 1, 26-27). Through personal effort, man, assisted by the grace of the Holy Spirit, reaches the royal dignity of which the Holy Apostle Peter says: "But you are «a chosen race, a royal priesthood, a holy nation», a people for God's own possession, that you may proclaim in the world the praises of Him who called you out of darkness into His marvellous light" (I Peter 2, 9-10).

After His Resurrection, the Lord Jesus Christ appears, in a real way, to the disciples Luke and Cleopas, on the road to Emmaus through the ritual act of breaking bread[19]: "And when he was at table with them, he took the bread, blessed it, and broke it, and gave it to them. And their eyes were opened, and they recognized Him; and He disappeared from their sight (Luke 24:13-35). A well-known contemporary theologian compares our spiritual life to the road to Emmaus. Thus, Father Professor says: "Similarly to the Lord's disciples, Luke and Cleopas, we travel to Emmaus and believe that we can meet with the Risen Christ on the path of our spiritual life. Christ the Saviour helps us understand the purposes of our lives, and in this setting on the path of goodness, He changes our lives radically"[20]. Although, at first, we do not recognize the Lord Jesus, as we understand and accept, with faith, His coming into the world, but also in our lives, "the veil from our spiritual eyes is lifted" and following Him on the path, He interprets the Scriptures for us and ignites in our hearts the desire to know Him better.

The theologian Adolf von Harnack argues that the tradition of using bread and wine as the central elements of a Eucharistic meal arose at a very early stage[21], in many Christian church communities. From the beginning of the early Christian Church, after most of their daily activities, the apostles and early Christians would meet together in private homes to celebrate their relationship with God through the breaking of bread:

"And every day, they continued to pray together in the temple, and by breaking bread in the house, they ate their food together with gladness and to the sincerity of heart/ By praising God and having grace with all the people. And the Lord added daily to the church those who were being saved" (Acts of the Apostles 2, 46-47).

They would go to the Temple in Jerusalem during the ninth hour and then gather in certain private houses to make the breaking of bread in memory of the Saviour, as we can see in Holy Scripture: "Now Peter and John would go up to the temple at the ninth hour for prayer" (Acts 3:1). On the other hand, the Apostle of the Peoples clearly emphasizes to us the fact that, in addition to unity, God's blessing comes through the breaking of bread together with communion and prayer: "And they used to pray in the teaching of the apostles and in partaking, in the breaking of bread and in prayers" (Acts 2:42). Christ the Saviour and His apostles bring thanksgiving prayers to God the Father: "...Jesus, taking bread and blessing it, broke it and, giving it to the disciples, said: Take, eat, this is My Body. / And taking the cup and thanking, He gave it to them, saying: Drink from it, all of you,/ For this is My Blood, of the New Covenant, which is shed for many for the forgiveness of sins" (Matthew 26:26-28; Mark 14:22-24). In this context, Christ distributes to His disciples a piece of

[18]Pr. Dan SANDU, *Eseuri pentru o Dogmatică Evanghelică. Dimensiunea modernă a hristologiei*, Performantica, Iași, 2011, p. 43.
[19]Gillian FEELEY-HARNIK, *The Lord's Table - The Meaning of Food in Early Judaism and Christianity*, Smithsonian Institution Press Publication, Washington, 1981, p. 90.
[20]Pr. Constantin NECULA, *În drum spre Emaus*, is published with the blessing of ÎPS DR. †LAURENȚIU STREZA, Archbishop of Sibiu and the Metropolitan of Ardeal, Editura Agnos, Sibiu, 2015, pp. 8-9.
[21]ADOLF VON HARNACK, *The History of Dogma*, 1889, `Brod und Wasser' and Vogel, ‹‹Le Repas sacre au poisson››, p. 91.

bread, the value of which is on the one hand symbolic, and on the other hand, through the institution by the Perfecter, it acquires real divine values, not just symbolic ones. This bread not only nourishes and brings unity, but above all it deifies the believer who aspires like the Holy Apostle Paul who tells us: "I have been crucified together with Christ; and it is no longer I who live, but Christ lives in me. And I live my life now in my flesh by faith in the Son of God who loved me and gave Himself for me" (Gal. 2, 20).

The Church and the Eucharist are two inseparable realities, instituted by the SavioUr Jesus Christ. Through the alliance of the New Testament, the new people of God were born, and this Covenant was sealed with the Blood of the Lord Jesus Christ, for the forgiveness of sins and for eternal life, as He Himself promised us. Thus, "for the Eastern theology, the Holy Eucharist is not a simple sacramental action, but the convergence center of the entire church life"[22]. For this purpose, Saint Ignatius[23], the Bishop of Antioch urges the Christians of the Church of Ephesus to persevere in the sacramental prayers of the Holy Communion received in the Holy Church: "Take care to gather together as often as possible to bring thanksgiving (the Eucharist) and praise to God"[24]. He also calls the Holy Eucharist «the bread that is the cure of immortality», the antidote to death, to live in Jesus Christ forever[25]. The Holy Eucharist is the meeting place of a liturgical community from one place, with the triumphant Church of God's saints.

In conclusion, we could state that "one of the most important legacies of Christianity is the Lord's Supper"[26] as it is commemorated throughout the centuries and it reminds us of the Sacrifice on the Cross of the Saviour and His Resurrection from the dead by His divine power. Today, by breaking bread in the Holy Liturgy, every Christian can receive the Body and Blood of the Lord Jesus Christ, consciously and freely, by expressing the aspiration to be united mysteriously with Christ, the Saviour of the world. It is essential for us to go through Divine Liturgy so that the teachings recorded in the Holy Scripture should be confirmed to us. In this sacred setting, as the favourite place of the full encounter of the believer with the Saviour and Teacher of life, in which man, created "in the image of God" (Genesis 1:26-27), is edified, he is endowed with the grace of consolation and of unfailing hope (II Thessalonians 2:16) for eternal life in the Kingdom of God.

2. Bread in "Lord's Prayer"

First, we will define the concept of "prayer - to pray" (προσευχή, plural προσευχές)[27]: it means supplication, a means of spiritual communication with God, by words or by thoughts, and a bond of union between brothers of the same faith. It is "the main lever of spiritual life..."[28]. Prayer is recommended by the Saviour through the words: "Watch and pray so that you should not accept temptation" (Matthew 26:41; Luke 22:40), whereas the Holy Apostle Paul urges us: "Rejoice always. / Pray ceaselessly. / Thank for everything, for this is the will of God in Jesus Christ for you. / Do not quench the Spirit" (1 Thess. 5:16-19).

Saint Paul, who lived in prayers and confessed that for him "life is Christ" (Philippians 1:20), comes to the conviction that we do not know how to pray as we should, therefore: "The Spirit helps

[22]Pr. I. BRIA, *Dicţionar de Teologie*…, p. 156.

[23]SAINT IGNATIUS (98-117), BISHOP OF ANTIOCH, SYRIA, was sentenced to death under Emperor Trajan, then sent under guard to Rome, he stopped on the way at Smyrna, from where he addressed letters to the Christian communities of Ephesus, Magnesia, Tralles and Rome (…) and to Polycarp of Smyrna. SAINT IGNATIUS OF ANTIOCH introduces basic notions of theological vocabulary: «God incarnate» (*To Ephesians*: 7:2), «God-Christ» (*To Smyrnaens* 10:1), «Christian», «Christendom», «Universal church» («Where Christ is, that is where the universal Church is» - *To Smyrnaens* 8:2), «the cure of immortality» (=Eucharist) (*To Ephesians* 20:2). (…) Ignatius emphasizes the discontinuity between Christendom and Judaism (*To Magnesians* 8, 1), although he admits that the prophets anticipated the Gospel in their preaching (*To Philadelphians* 5:2). Against Gnosticism, he affirms the authenticity of Jesus's humanity (*To Traliens* 9-10) and of His suffering (*To Smyrnaens* 2-4). Ignatius is the bishop-martyr, by excellence. The Christian is «a bearer of God» («Theophorus »), a disciple ready to become «the dough of God» (*To Romans* 2, 2; 4, 1), by the extreme suffering, *apud* Pr. I. Bria, *Dicţionar de Teologie*…, p. 283.

[24]SAINT IGNATIUS OF ANTIOCH, *To Ephesians XIII, 1*.

[25]SAINT IGNATIUS OF ANTIOCH, *To Ephesians XX, 2*.

[26]GILLIAN FEELEY-HARNIK, *The Lord's Table - The Meaning of Food in Early Judaism and Christianity*, Smithsonian Institution Press Publication, Washington, 1981, pp. 63, 90.

[27]Greek-Romanian Dictionary <https://ro.glosbe.com/ro/el/rug%C4%83ciune>, accessed on 30.04.2025.

[28]Pr. I. MIRCEA, *Dicţionar al Noului Testament*, p. 448.

our weakness... The Spirit itself intercedes for us with groanings that cannot be uttered" (Romans 8, 26). Saint Cyril of Jerusalem (315-387), in his *Baptismal Catechesis*, refers to catechumens and insists to teach them that prayer is "a permanent dialogue with God". Saint Ambrose of Milan (339-397) goes in the same direction when he says in his work, De oratione: "When you pray, you speak to God, and when you read from *Holy Scripture*, God speaks to you". In this dialogue, the believer brings praise and thanksgiving to God, and God fills his heart with "the sweetness" of His Word, strengthens him in the struggle of life[29].

In *The New Testament*, Christ the Saviour, upon the request of His apostles, offers the perfect model of prayer that brings us closer to God: "...when you pray, go into your room and, having shut the door, pray to your Father who is in secret; and your Father who sees in secret will reward you" (Matthew 6:6). It is an invitation to pray in secret, in solitude, in "the chamber" of our thoughts and hearts. He answers our personal prayers as He is omnipresent and omniscient, and He rewards us with His fatherly love. The complex prayer that unites all types of prayer with the Eucharistic Sacrifice is the worship prayer[30], said in the Church during the Holy Liturgy, celebrated by priests, in communion with the believers who pray and sing together, who thank God for all the received blessings.

In the Sermon on the Mount of Olives, the Lord Jesus Christ recites "Lord's prayer"[31] that has its counterpart in Greek through the expression "Πάτερ υμών". Christ the Saviour Himself often prayed, alone or with His disciples. His disciples requested sincerely: "Lord, teach us to pray, as John also taught his disciples" (Luke 11:1), and the Teacher Jesus Christ answered them with the words: "This is how you should pray: Our Father in heaven, hallowed be Your name;/ Your kingdom come; Your will be done, on earth as it is in heaven./ Give us our daily bread this day;/ And forgive us our trespasses, as we forgive those who trespass against us;/ And lead us not into temptation, but deliver us from evil./ For Yours is the kingdom and the power and the glory forever. Amen!" (Matthew 6:9-13; Luke 11:2-4). The invocation of the name of the heavenly Father is followed by seven requests and the final doxology, to the glory of the Holy Trinity. "Lord's prayer" was uttered by the Son of God Himself. It is rich in exhortations and saving ideas. That is why it is called the Lord's Prayer.

For the Holy Theologian Priest Dumitru Stăniloae, the invocation prayer of the heavenly Father is not just a formula of request, but it expresses a relationship of filial love, deeply philolocal, as it unites the mind of the believer with his praying heart. It is the basis of the relationship of holy brotherhood between the Lord Jesus Christ and people, and it is the strong bond of the communion of Christian love. The spiritual ascent of man proves its value and necessity. "The mind, uniting with God and spending time in Him through prayer and love, becomes wise, kind, strong, loving of people, merciful, long-suffering"[32]. In the words of His sermon, our perfect Teacher invites us to adopt an attitude of self-reflection, personal, humble, discreet, sincere and profound. He teaches us to have God the Father at the center of our lives, and to submit our will to the divine will: "Thy will be done, on earth as it is in heaven" (Matthew 6, 10).

In what follows we will focus on the request expressed in the words: "Give us our daily bread this day" (Matthew 6: 11). Through these holy words, the Saviour taught us to ask God, our heavenly Father, for everything we need for the body and especially for the soul. Through this request, we become aware that "we owe our daily food primarily to God, and it is fitting that we ask for it [daily] from Him. In the jubilee edition of the Holy Scriptures, Archbishop Bartholomew Valeriu Anania brings a valuable clarification, translating: "The bread that is for life," an expression used in some

[29]Ierom. Lucian DÎNCĂ, „Tatăl nostru, model desăvârșit al rugăciunii" in: *Ziarul Lumina Centenar*, 30th January 2022. The materialul is available on the address: <https://ziarullumina.ro/teologie-si-spiritualitate/theologica/tatal-nostru-model-desavarsit-al-rugaciunii-168695.html>, accessed on 05.06.2025.

[30]Pr. I. MIRCEA, *Dicționar al Noului Testament*, p. 448.

[31]Pr. I. BRIA, *Dicționar de Teologie*…, pp. 374-375: "There are two versions of Lord's prayer: a longer one according to Matthew (Matthew 6:9-13) and a shorter one according to Luke." (Luke 11:1-4), which states that Jesus gave it upon the request of the Apostles.. The entire humanity revolves and is organized around the Father. The Father, the Almighty and the Creator It also shows that the entire creation is an act of grace and a divine gift that God bestows upon humans with His blessing. As Almighty and Creator, He brings and keeps creation into existence, as a Father blesses it (Creation 1:28)".

[32]SAINT MAXIM THE CONFESSOR, "About love", *Filocalia*, vol. 2, Sibiu, 1947, p. 66.

versions, does not translate the original word exactly, but it does not constitute a heresy either; the Holy Fathers also gave it a spiritual, Eucharistic dimension"[33].

The Lord commanded us to pray only for the bread necessary for life. That is why he added: "Give us our daily bread this day" (Luke 11:3). We ask God for "our bread," the bread for us, but also for our fellow men whom we carry in our invocation to our Father, the powerful and merciful One. From the expressions "our Father" and "our bread" we note the dimension of communion with God. This plural of the personal pronoun expresses "our belonging to a family, to God's people, and even if we pray alone, we know that we are part of this people, namely the Church"[34], a generous space permeated with holiness, organized and disciplined gathering, not an amorphous crowd.

Saint Nicholas Velimirovich stated in this regard: "Whoever gives body, also gives soul, and whoever gives air, also gives bread"[35]. This request for bread is not just a personal necessity, but a deeply communal one, the beauty lies in the good we do in the sense of sharing our daily bread with those who are hungry physically but especially spiritually[36], all of us, before the holy altars of the Church of Christ, partake of Holy and Divine Communion, in the communion of Christian love and profound gratitude.

Every day we ask God for help to earn our bread, through honest work, through physical effort, will and mind, in an earthly world that is as just as possible with its members. However, we ask God for it, as "a gift and grace"[37], so necessary for our lives. But this bread, as food for the body, is only a means to follow Christ "the Bread of Life" (John 6:35) and "the Light of the World" (John 8:12), in order to achieve the purpose of our existence, "to seek first the Kingdom of God and His righteousness, and all these things will be added to you" (Matthew 6:33). The Lord Christ shows His love for people and His care. We want to be believers and spiritual people in order to purify our souls, through an authentically Christian, moral life, permeated with love for God and our fellow men. In this way, let us draw closer to the Lover of people, God, in order to share with us the eternal food, from "the bread of life and the fountain of holiness"[38], in the Kingdom of God.

3. Conclusions

Through the Holy Eucharist, Christians participate in divine eternity and foretaste the holy food for immortality. The Holy Eucharist is closely connected to the purpose of the Incarnation of Christ the Saviour: the sanctification of man, through the gift of the grace of the Holy Spirit and our acceptance into His mystical Body, as "living members of the Church and temples of the Holy Spirit" (1 Corinthians 3:16). The eating of one bread broken and shared by each one, as well as the consumption of the holy drink from one Eucharistic chalice, keeps the unity of the liturgical life of the community of members of the Orthodox Church.

The purpose of man's moral and spiritual progress is the transfiguration of humans, the overcoming» of the created nature, by consolidating it in true existence and by actualizing the possibility of its perfection that was given to it from the beginning. In the breaking of the Eucharistic bread, when we are united with Christ in the Holy Communion, we truly discover Him as Lord and Saviour, and we accept voluntarily His saving plan for our lives. During the Divine Liturgy, Christians are united in a prayer of praise and thanksgiving, they break one bread and they partake of one cup, by making one Church of our Lord and Saviour Jesus Christ. And the Holy Apostle Paul tells us clearly: "Because we, who are many, are one bread, one body; for we all partake of the one bread" (I Corinthians 10, 17).

---

[33]*BIBLE* OR *HOLY SCRIPTURE*, a Diorthosite version after the SEPTUAGINT, edited and annotated by †BARTOLOMEU VALERIU ANANIA, the Archbishop of Cluj, supported by numerous other efforts, THE JUBILLARY EDITION OF THE HOLY SYNOD, printed with the blessing and preface of THE MOST BLESSED FATHER †TEOCTIST, THE PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001, in notes, p. 1466.

[34]Marcel METZGER, *Les sources de la prière chretiènne*, Les Editions de l´Atelier, Paris, 2002, p. 28.

[35]SFÂNTUL NICOLAE VELIMIROVICI, *Tâlcuire la "Tatăl nostru"*, Editura Predania, București, 2008, pp. 18-19.

[36]Thomas MAIER, "The Theology of Food: Eating and the Eucharist," Diálogo: Vol. 16: No. 2, Article 19. De Paul University. Available on:<https://via.library.depaul.edu/dialogo/vol16/iss2/19>, accessed on 05.06.2025.

[37]Cristina ROMAN, *Tâlcuirea rugăciunii "Tatăl nostru"*, Editura Agaton, Făgăraș, 2015,p. 3.

[38]***, *Rugăciuni de pocăință și de mulțumire pentru Sfânta Spovedanie și Sfânta Împărtășanie*, Edition supervised by Pr. Ioan COJOCARU, Editura EPIFANIA, Mănăstirea „Sfântul Ioan Botezătorul", Alba-Iulia, 2016, p. 83.

Prayer is the food of the soul for believers. Just as the human body needs air to live, so too do our souls need prayer to be alive forever. Therefore, prayer is the priceless treasure through which man keeps his permanent connection with God. God meets the human heart in prayer, and the Christian virtues are born from this profound spiritual dialogue: kindness, forgiveness, the wisdom of the Spirit, the life of grace in the Church of the Lord Jesus Christ. The Teacher Jesus Christ speaks to us about the need to participate in prayer with our entire being, giving our faith and love to God. Let us nourish our souls with every word that comes from God, as a source of bodily and spiritual regeneration.

"Lord's prayer" is all-encompassing because it shows in a few simple words everything we need to live on earth, "a peaceful and quiet life in all godliness and honesty" (1 Timothy 2:2), in order to reach, in eternity, the joy of the saved men. *Lord's Prayer* is "the model of all prayers because it reminds us of the divine blessings poured out upon us. It is worth emphasizing that in no other religion is God called "Father of men," for in no other religion is there such paternal love as we find in Christendom"[39]. In an unmistakable divine simplicity, we are reminded of our spiritual and physical needs, as well as our duties towards God and our neighbour. By this we understand the incomparable primacy of the human soul over the material body. Therefore, let us strive to rise from the biological state of human nature, "until we all reach the unity of the faith and of the knowledge of God's Son, to a perfect man, to the measure of the stature of the fullness of Christ" (Ephesians 4:13), to divine holiness.

BIBLIOGRAPHY:

1. *BIBLE* or *HOLY SCRIPTURE*, printed with the blessing of His Beatitude Father † Daniel, Patriarch of The Romanian Orthodox Church, with the approval of The Holy Synod, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2023.
2. *BIBLE* or *HOLY SCRIPTURE*, Version according to *septuagint*, drawn up and adnoted by † Bartolomeu Valeriu anania, Archbishop of Cluj, JUBILIARY EDITION OF THE HOLY SYNOD, printed with the blessing and preface of HIS BEATITUDE FATHER † TEOCTIST, PATRIARCH OF THE ROMANIAN ORTHODOX CHURCH, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2001.
3. *NEW TESTAMENT*, Archimandrite Efrem, Abbot of the Holy and Great Monastery Vatopedu of the Holy Mount Athos, *Foreword* to the Bilingual Edition [Greek-Romanian], translated from Greek by Coman, Priest Professor Constantin PhD. (coordinator).
4. SAINT JOHN CHRYSTOSTOM, *Homily XV to I Corinthians.*
5. SAINT IGNATIUS OF ANTIOCH, *To Ephesians* XIII, 1; XX, 2.
6. SAINT MAXIMUS THE CONFESSOR, „Despre dragoste", in *Filocalia*, vol. 2, translated by Priest Professor Dumitru Stăniloae, Sibiu, 1947.
7. SAINT PRIEST CONFESSOR THEOLOGIAN Dumitru Stăniloae, „Fiinţa Tainelor în cele trei confesiuni", in: Ortodoxia, nr. 1, an. VIII, 1956.
8. SAINT Nicolae velimirovici, *Tâlcuire la „Tatăl nostru"*, Editura Predania, București, 2008.
9. Aexiev, Archimandrite Serafim, *Tâlcuire la Rugăciunea Domnească*, translated from Bulgarian by Gheorghiță ciocioi, Editura Sophia, București, 2024.
10. Bria, Priest Professor Ion, *Dicționar de Teologie Ortodoxă A-Z*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1994.
11. Daniliuc, Archimandrite. Mihail, *Roadele Sfintei Împărtășanii*, a material available on the URL address: https://doxologia.ro/roadele-sfintei-impartasanii, accesat la data 5.03.2026.
12. Dîncă, Hieromonk Lucian, „Tatăl nostru, model desăvârșit al rugăciunii" in: Ziarul Lumina Centenar, 30th January 2022. The material is available on the address:

[39]Arhim. Serafim ALEXIEV, *Tâlcuire la Rugăciunea Domnească*, translated from Bulgarian: Gheorghiță CIOCIOI, Editura Sophia, București, 2024, p. 15.

https://ziarullumina.ro/teologie-si-spiritualitate/theologica/tatal-nostru-model-desavarsit-al-rugaciunii-168695.html.
13. Feeley-harnik,Gillian, *The Lord's Table - The Meaning of Food in Early Judaism and Christianity*, Smithsonian Institution Press Publication, Washington, 1981.
14. Harnack, Adolf von, *The History of Dogma*, 1889, `Brod und Wasser' and Vogel, ‹‹Le Repas sacre au poisson››.
15. Jeremias, Joachim, *The Last Supper*, published in ”The Journal of Theological Studies”, vol. 5, no. 1, Birmingham, 1948.
16. Mc cabe, Herbert, “Transubstantiation”, New Blackfriars 53 (Dec. 1972).
17. Mc cabe, Herbert, “Eucharistic Change”, Priests & People 9 (June 1994).
18. Metzger, Marcel, *Les sources de la prière chretiènne*, Les Editions de l’Atelier, Paris, 2002.
19. Necula, Priest Constantin, *În drum spre Emaus*, published with the blessing of ÎPS Dr. †laurențiu Streza, Archbishop of Sibiu and Metropolitan of Ardeal, Editura Agnos, Sibiu, 2015.
20. Mircea, Priest Dr. Ioan, *Dicționar al Noului Testament*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1995.
21. Remete, Pr. George, *Dogmatica Ortodoxă*, Editura Episcopiei Ortodoxe, Alba Iulia, 1996.
22. Roman, Cristina, *Tâlcuirea rugăciunii „Tatăl nostru”*, Editura Agaton, Făgăraș, 2015.
23. Sandu, Priest Dan, *Eseuri pentru o Dogmatică Evanghelică. Dimensiunea modernă a hristologiei*, Performantica, Iași, 2011.
24. Semen, Conf. Dr. Pr. Petre, *Arheologie biblică în actualitate*, TRINITAS, Editura Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, Iași, 1997.
25. ***, *Rugăciuni de pocăință și de mulțumire pentru Sfânta Spovedanie și Sfânta Împărtășanie*, Edition supervised by Cojocaru, Priest Ioan, Editura EPIFANIA, Mănăstirea „Sfântul Ioan Botezătorul”, Alba-Iulia, 2016.
26. *DEX* available on the URL address: https://dexonline.ro, accessed on 11.06.2026.
27. *Dicționarului grec-român*, available on the address: https://dictionare.linghea.ro/grec-roman, accessed on 29.04.2025.

COMPONENTIAL ANALYSIS IN THE TERMINOLOGY OF ROMANIAN CIVIL PROCEDURAL LAW. CASE STUDIES

Gabriela Moraru Cherata
PhD Student, University of Craiova

***Abstract**: This article examines the role of componential analysis in the terminology of Romanian civil procedural law. Starting from the premise that procedural terminology is not merely a technical nomenclature, but a structured system through which civil procedure becomes intelligible and applicable, the study analyses several central terminological families: civil action and its conditions, claims and defences, procedural objections, evidence, judgments and remedies.*

The theoretical framework combines structural semantics, terminology studies, legal stylistics and integral linguistics. Componential analysis is used to identify the distinctive semantic features that differentiate closely related legal terms, while the interdisciplinary perspective highlights the relationship between common vocabulary, specialized legal meaning and textual actualization in procedural documents.

The analysis is based mainly on provisions of the Romanian Code of Civil Procedure, especially those concerning civil action, procedural capacity, legal standing, interest, statements of claim, statements of defence, procedural objections, evidence, judgments, appeal and second appeal. The case studies show that terms such as civil action *and* claim*,* defence *and* procedural objection*,* evidence *and* means of evidence*, or* judgment*,* appeal *and* second appeal *are organized through clear semantic and functional oppositions.*

The study demonstrates that componential analysis can clarify the internal organization of civil procedural terminology by distinguishing between general and specific terms, acts and conditions, substantive and procedural aspects, means and results, judicial decisions and mechanisms of review. Therefore, civil procedural terminology appears as an ordered and normative structure of meaning, not as an arbitrary lexical inventory.

The article concludes that componential analysis is a useful tool for both linguistic description and legal interpretation, because it helps identify relevant conceptual differences and contributes to a clearer understanding of the terminology through which civil procedure operates.

***Keywords:** componential analysis; legal terminology; civil.*

Introducere

Dreptul procesual civil operează printr-un vocabular cu funcție normativă, procedurală și de interpretare. Termeni precum acțiune, cerere, excepție, probă, hotărâre, apel sau recurs nu sunt simple etichete tehnice, ci unități de sens prin care sistemul judiciar își organizează etapele, rolurile și efectele. În acest sens, terminologia procesual civilă nu poate fi redusă la o nomenclatură de uz profesional: ea constituie una dintre formele prin care procedura însăși devine inteligibilă și aplicabilă.

Din perspectiva lingvisticii terminologiilor, dreptul procesual civil oferă un teren propice pentru observarea raportului dintre concept, formulare normativă și actualizare textuală în acte de procedură, încheieri, sentințe și decizii.

Obiectivul prezentului raportului este de a descrie, prin analiză componențială, câteva familii terminologice centrale ale dreptului procesual civil român: acțiunea civilă și condițiile ei, cererea și apărările, excepțiile procesuale, probațiunea și terminologia hotărârilor și a căilor de atac.

Demersul este unul interdisciplinar: Pottier furnizează modelul diferențial al semelor, Bidu-Vrănceanu clarifică raportul dintre lexicul comun și lexicul specializat, Zafiu explică exigențele stilului juridico-administrativ, iar Coșeriu oferă cadrul pentru distingerea dintre semnificație, desemnare și sens, precum și dintre nivelul sistemic și actualizarea textuală (Bidu-Vrănceanu, 2002: 3-7; Zafiu, 2001: 132-133; Coșeriu, 2013: 80-81; Munteanu, 2012: 75-76).

1. Opinii consacrate privind analiza componențială

În tradiția semanticii structurale, analiza componentială este înțeleasă ca metodă de descriere a sensului prin trăsături distinctive. Ea devine utilă mai ales atunci când termenii aparțin unui ansamblu lexical relativ închis și pot fi comparați pe baza unor opoziții stabile. În formularea clasică preluată în cercetările de semantică, semul este trăsătura distinctivă relevantă într-un ansamblu, iar sememul reprezintă fasciculul acestor trăsături (Pottier, 1985: 62-63). Consecința metodologică este importantă: termenii nu trebuie descriși izolat, ci în interiorul unei serii conceptuale care le face vizibile asemănările și diferențele.

Pentru cercetarea terminologiilor, această optică diferențială este decisivă. Bidu-Vrănceanu arată că lexicul specializat trebuie raportat la totalitatea lexicului unei limbi și că terminologiile sunt submulțimi relativ autonome, cu trăsături definitorii proprii, dar aflate în contact permanent cu lexicul comun; în plus, aceeași autoare insistă asupra existenței unor definiții „pe trepte diferite de abstractizare și specializare", dependente de tipul de text și de destinatar (Bidu-Vrănceanu, 2002: pp. 3-7). Această observație justifică aplicarea analizei componentiale în dreptul procesual civil: termenii aparțin unui câmp specializat, dar o parte dintre ei circulă și în limba comună, ceea ce impune delimitări riguroase.

Modelul coșerian completează această perspectivă. În text, semnificația și desemnarea converg în expresia sensului, iar termenii specializați tind să fixeze cât mai strict raportul dintre conținutul lingvistic și referința extralingvistică (Coșeriu, 2013: 80-81). În plus, Cristinel Munteanu reține, în interpretarea concepției coșeriene, ideea că terminologia științifică trebuie să corespundă tradiției, fără a se îndepărta inutil de uzul lingvistic, transformând în termeni exact definiți cuvinte deja existente în limbă (Munteanu, 2012: 75-76). Pentru dreptul procesual civil, acest principiu este esențial: termenii trebuie să fie simultan stabili, recognoscibili și funcționali.

În sfârșit, perspectiva stilistică arată că limbajul juridic nu poate fi judecat doar după criteriul eleganței expresive. Rodica Zafiu observă că repetițiile, impersonalizarea, abstractizarea și predominanța nominală sunt trăsături structurale ale stilului juridico-administrativ, impuse de funcțiile sale comunicative specifice; în același timp, textul juridic devine vulnerabil atunci când obscuritatea de formulare împiedică înțelegerea exactă a raporturilor pe care ar trebui să le reglementeze (Zafiu, 2001: 132-133). Această dublă exigență - precizie și inteligibilitate - explică de ce analiza terminologică este relevantă tocmai pentru procedura civilă, adică pentru domeniul în care ambiguitatea terminologică poate produce consecințe procesuale imediate.

2. Corpusul cercetării și metoda

Corpusul normativ principal este alcătuit din dispoziții ale Codului de procedură civilă român, republicat și actualizat pe Portalul Legislativ, selectate în funcție de relevanța lor definitorie sau clasificatorie pentru familiile terminologice analizate. Au fost avute în vedere, cu precădere, art. 29-33, 36, 194, 200, 246-249, 425, 451, 466, 486 și 488 C. proc. civ. Pentru textele normative, trimiterea se face la articol și alineat.

Corpusul secundar este alcătuit din lucrări teoretice lingvistice: Bidu-Vrănceanu, *Lexic comun, lexic specializat*; Coșeriu, *Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului*; Munteanu, *Lingvistica integrală coșeriană. Teorie, aplicații și interviuri*; Zafiu, *Diversitate stilistică în româna actuală*; Durant și Leung, *Language and Law: A resource book for students.*

Metoda de lucru cuprinde trei etape. În prima etapă sunt extrase trăsăturile conceptuale exprimate explicit în definițiile și clasificările legale. În a doua etapă, termenii sunt grupați în câmpuri terminologico-procedurale relativ omogene, astfel încât să devină vizibile raporturile lor de opoziție și de specializare. În a treia etapă, aceste raporturi sunt formalizate prin trăsături semantice distinctive selectate în funcție de utilitatea lor descriptivă. Analiza componențială nu funcționează aici ca substitut al interpretării juridice, ci ca suport pentru o descriere mai exactă a terminologiei. Pentru a evita simplificarea excesivă, fiecare studiu de caz este completat cu observații privind funcția procesuală a termenului și relațiile sale cu termenii înrudiți din același câmp.

3. Configurația terminologică a dreptului procesual civil

Nivelul cel mai general al câmpului este organizat în jurul opoziției dintre acțiunea civilă, ca formă juridică de valorificare a unei pretenții în justiție, și apărările care răspund pretenției. Codul de procedură civilă stabilește explicit că acțiunea civilă se definește prin ansamblul mijloacelor procesuale prevăzute de lege pentru protecția dreptului subiectiv sau a unei alte situații juridice ocrotite de lege, iar cererile în justiție pot fi principale, accesorii, adiționale și incidentale; în paralel, apărările formulate în justiție pot fi de fond sau procedurale (art. 29-31 C. proc. civ.). Sensul acestor termeni nu este, așadar, pur lexical, ci sistemic: fiecare termen își fixează conținutul în rețeaua definițiilor conexe din același domeniu.

Un al doilea nucleu este reprezentat de condițiile de exercițiu ale acțiunii civile. Codul enumeră capacitatea procesuală, calitatea procesuală, formularea unei pretenții și justificarea unui interes; interesul trebuie să fie determinat, legitim, personal, născut și actual, iar calitatea procesuală rezultă din identitatea dintre părți și subiectele raportului juridic litigios dedus judecății (art. 32-33 și 36 C. proc. civ.). Aceste articole arată foarte clar că terminologia procesuală operează cu noțiuni apropiate, dar distincte/ care nu se condundă: capacitatea privește aptitudinea procedurală, calitatea privește raportarea la litigiul dedus judecății, iar interesul privește utilitatea concretă a demersului jurisdicțional.

Un al treilea nucleu privește materializarea acțiunii în acte de procedură. Cererea de chemare în judecată, întâmpinarea și excepția procesuală nu sunt sinonime ale participării la proces, ci forme procedurale distincte, fiecare având propriul regim juridic. Cererea de chemare în judecată trebuie să cuprindă motivele de fapt și de drept, dovezile și semnătura, iar întâmpinarea este actul de procedură prin care pârâtul se apără, în fapt și în drept, față de cererea reclamantului; excepțiile, la rândul lor, sunt absolute sau relative și se soluționează, de principiu, cu prioritate (art. 194, 200, 246-248 C. proc. civ.).

Al patrulea nucleu este cel probator. Sarcina probei, mijloacele de probă și dinamica administrării lor constituie un subsistem terminologic propriu, în care un termen general – probă – își distribuie conținutul în specii și procedee: înscris, interogatoriu, martor, expertiză, prezumție. Codul fixează atât regula generală a sarcinii probei, cât și unele secvențe terminologice particulare, de exemplu raportul de expertiză și lămurirea sau completarea lui (art. 249, 337-338 C. proc. civ.).

În sfârșit, terminologia hotărârii și a căilor de atac formează un alt nucleu major. Hotărârea, sentința, decizia, apelul, recursul, motivele de nelegalitate și cheltuielile de judecată se situează în aceeași zonă semantică, dar îndeplinesc funcții procesuale distincte. Codul definește cuprinsul hotărârii, obiectul apelului, conținutul cererii de recurs și motivele de casare, iar cheltuielile de judecată sunt enumerate în mod expres ca ansamblu de costuri procesuale recuperabile în condițiile legii (art. 425, 451, 466, 486, 488 C. proc. civ.).

4. Studii de caz

4.1.Acțiune civilă, cerere, interes, calitate procesuală

Primul studiu de caz privește familia terminologică structurată în jurul acțiunii civile. Textul legal nu confundă acțiunea cu cererea: acțiunea este categoria generală a mijloacelor procesuale, în timp ce cererea este forma procedurală concretă prin care aceste mijloace sunt puse în mișcare. Din acest motiv, raportul semantic dintre cei doi termeni nu este de sinonimie, ci de generalitate și concretizare. Cererea este una dintre realizările acțiunii, nu echivalentul ei perfect. În același câmp, interesul și calitatea procesuală nu desemnează acte, ci condiții ale exercițiului acțiunii; ele delimitează cine poate cere și în ce măsură cererea este utilă procesual.

Termen	Drept procedural	Act procedural concret	Condiție de exercitare	Legătură cu raportul litigios	Utilitate procesuală
Acțiune civilă	+	-	-	+	+
Cerere	-	+	-	+	+
Interes	-	-	+	-	+
Calitate procesuală	-	-	+	+	-
Capacitate procesuală	-	-	+	-	-

Tabelul arată că acțiunea civilă ocupă poziția de termen general al seriei. Ea rămâne legată de raportul juridic litigios și de finalitatea procesului, fără a coincide însă cu actul procedural singular. Cererea, dimpotrivă, este forma concretă prin care pretenția este introdusă în fața instanței. Interesul și calitatea procesuală sunt termeni conecși, dar funcționează pe un alt plan: nu descriu conținutul cererii, ci premisele admisibilității sale. Această distribuție confirmă că terminologia procesual civilă este ierarhizată și că sensul termenilor rezultă din raporturi de sistem, nu din simple proximități lexicale.

4.2.Cerere, întâmpinare, apărare și excepție procesuală

Al doilea studiu de caz vizează opoziția dintre instrumentele introductive și cele defensive ale procesului. Cererea de chemare în judecată și întâmpinarea sunt ambele acte de procedură, însă funcția lor este opusă: prima introduce pretenția, a doua organizează apărarea pârâtului. Excepția procesuală nu se confundă nici cu întâmpinarea, nici cu apărarea de fond. Ea este un mijloc procedural distinct, orientat nu asupra temeiniciei pretenției, ci asupra regularității, admisibilității ori desfășurării procesului. Tocmai de aceea Codul o tratează separat și îi stabilește un regim propriu de invocare și de soluționare (art. 246-248 C. proc. civ.).

Termen	Act procedural	Funcție defensivă	Vizează fondul	Vizează procedura	Are prioritate la soluționare
Cerere de chemare în judecată	+	-	+	-	-
Întâmpinare	+	+	+	+	-
Apărare de fond	-	+	+	-	-
Excepție procesuală	-	+	-	+	+
Excepție absolute	-	+	-	+	+
Excepție relativă	-	+	-	+	+

Analiza componențială face vizibilă o distincție esențială pentru limbajul procesual: nu orice apărare este excepție și nu orice răspuns procedural este întâmpinare. Întâmpinarea poate conține atât apărări de fond, cât și excepții procesuale, însă nu se reduce la niciuna dintre ele. Excepția absolută și excepția relativă împărtășesc aceeași orientare procedurală, dar se diferențiază prin regimul de invocare: prima poate fi ridicată, de principiu, în orice stare a procesului, în timp ce a doua este limitată temporal și funcțional de interesul părții care o invocă (art. 247 C. proc. civ.).

4.3.Terminologia probei: probă, înscris, interogatoriu, expertiză

În materia probațiunii, termenul general este probă, iar celelalte unități ale seriei desemnează mijloace sau procedee de administrare. Codul formulează regula-sursă a câmpului: „Cel care face o susținere în cursul procesului trebuie să o dovedească” (art. 249 C. proc. civ.). De aici se desprinde o organizare internă clară. Înscrisul, interogatoriul, martorul și expertiza sunt specii ale probei; raportul de expertiză și lămurirea sau completarea lui sunt, la rândul lor, termeni subordonați unei specii. În plan semantic, avem de-a face cu un câmp terminologic stratificat, nu cu o enumerare întâmplătoare de mijloace de dovadă.

Termen	Categorie general	Mijloc de probă	Necesită suport tehnic/specializat	Oral	Scris
Probă	+	-	-	-	-
Înscris	-	+	-	-	+
Interogatoriu	-	+	-	+	+
Martor	-	+	-	+	-
Expertiză	-	+	+	-	+
Raport de expertiză	-	-	+	-	+

Matricea relevă faptul că termenul probă funcționează ca noțiune generală, în timp ce celelalte denumiri particularizează modalități de administrare ori de materializare a dovezii. Expertiza se distinge de celelalte prin semul specializării tehnice, iar raportul de expertiză nu este sinonim nici cu expertiza, nici cu proba în general, ci forma scrisă, rezultativă, prin care expertiza se obiectivează procesual. În mod asemănător, interogatoriul este un mijloc de probă care combină dimensiunea orală cu posibilitatea unui răspuns scris în cazurile prevăzute de lege. Această structură arată că termenii din materia probelor sunt bine organizați și permit descrierea clară a diferențelor dintre noțiuni.

4.4.Hotărâre, sentință, decizie, apel și recurs

Ultimul studiu de caz privește terminologia hotărârilor și a căilor de atac. Aici opozițiile relevante sunt de două tipuri: unele privesc tipul de act jurisdicțional (hotărâre, sentință, decizie), altele privesc mecanismele de contestare (apel, recurs). Termenul hotărâre are funcție generică, în timp ce sentința și decizia sunt subtipuri determinate de etapa procesuală și de competența instanței. Apelul și recursul sunt ambele căi de atac, dar nu sunt echivalente: apelul vizează, în principiu, hotărârile pronunțate în primă instanță, iar recursul este limitat la motive de nelegalitate, formulate în condiții mult mai stricte (art. 466, 486, 488 C. proc. civ.).

Termen	Act jurisdicțional	Cale de atac	Reexaminare de fond	Control de legalitate	Regim formal strict
Hotărâre	+	-	-	-	+
Sentință	+	-	-	-	+
Decizie	+	-	-	-	+
Apel	-	+	+	+	+
Recurs	-	+	-	+	++
Motiv de casare	-	-	-	+	++

În această serie, analiza componențială scoate în evidență două delimitări importante. Prima este delimitarea dintre categoria generică a hotărârii și formele ei specifice, sentință și decizie. A doua privește opoziția dintre apel și recurs. Apelul păstrează o deschidere mai largă spre rejudecarea cauzei, în timp ce recursul este construit terminologic și procedural ca instrument de control al legalității. Cerința indicării motivelor de nelegalitate și a dezvoltării lor, precum și sancțiunea nulității pentru neîndeplinirea anumitor mențiuni, arată că recursul este o categorie semantic și juridic mai restrictivă decât apelul (art. 486 alin. 1-3 și art. 488 C. proc. civ.).

5. Sinteză taxinomică

Privite împreună, studiile de caz arată că terminologia procesual civilă este organizată pe mai multe axe: general/specific, act/condiție, fond/procedură, mijloc/rezultat, soluție/cale de atac. Pentru a sintetiza aceste raporturi, tabelul următor reunește principalele opoziții diferențiale discutate în raport.

Tabelul de mai jos rezumă principalele opoziții terminologice discutate în raport. El arată că vocabularul dreptului procesual civil este organizat prin distincții clare între noțiuni generale și forme

concrete, între condiții și exercitarea lor, între fond și procedură, între probă și mijloacele de probă, precum și între hotărâre și căile de atac.

Axa semantică	Primul termen	Al doilea termen	Efect terminologic
General / specific	acțiune	cerere	de la categorie procesuală la act concret
Condiție / exercițiu	capacitate	calitate procesuală / interes	distincția dintre aptitudine, raport litigios și utilitate
Fond / procedură	apărare de fond	excepție procesuală	separă contestarea pretenției de contestarea cadrului processual
Probă / mijloc de probă	probă	înscris / interogatoriu / expertiză	trecerea de la noțiunea generală la instrumentele probatorii
Soluție / control	hotărâre	apel / recurs	separă actul jurisdicțional de mecanismele de contestare

6. Interpretare interdisciplinară

Privite în ansamblu, seriile terminologice analizate confirmă că dreptul procesual civil își organizează vocabularul ca sistem de distincții conceptuale și funcționale, nu ca simplă listă de denumiri tehnice. Modelul componential face vizibile trăsăturile prin care termenii se apropie și se separă; perspectiva lui Bidu-Vrănceanu explică de ce terminologia juridică trebuie înțeleasă în relație cu lexicul comun și cu definițiile gradate ale limbajului specializat; observațiile lui Zafiu arată că stilul juridic presupune formulări explicite/ exprimare clară, un anumit grad de abstractizare și limitarea controlată a variației; iar Coșeriu oferă cadrul pentru a separa conținutul sistemic al termenului de actualizarea lui în texte procedurale concrete (Bidu-Vrănceanu, 2002: 3-7; Zafiu, 2001: 132-133; Coșeriu, 2013: 80-81).

În procedura civilă, același termen poate avea un înțeles juridic stabil, dar poate fi folosit diferit în funcție de context. De exemplu, interesul este definit legislativ printr-un set de exigențe fixe, dar sensul său procedural concret depinde de natura litigiului și de momentul în care cererea este formulată; în mod asemănător, recursul are o definiție legală strictă, dar fiecare motiv de casare își primește conținutul efectiv prin raportare la speță și la tehnica redactării judiciare. Terminologia procesuală apare, astfel, ca zonă de contact între normare semantică și interpretare contextuală.

Durant și Leung observă că limbajul juridic trebuie să comunice atât în interiorul profesiei, cât și dincolo de ea; în plus, tensiunea dintre precizie și flexibilitate este structurală pentru discursul juridic, care trebuie să fie suficient de exact pentru aplicare și suficient de deschis pentru situații neprevăzute (Durant; Leung, 2016: 20-21, 80-81, 188-189). Această observație se verifică exemplar în materia procesuală: termenii sunt formulați tehnic, dar trebuie să rămână operaționali pentru justițiabili, avocați și judecători etc. Din acest motiv, analiza terminologică nu este un exercițiu secundar, ci o modalitate de a înțelege cum funcționează însăși procedura civilă ca discurs normativ.

7. Concluzii

Analiza componențială se dovedește utilă pentru descrierea terminologiei de drept procesual civil deoarece permite delimitarea exactă a unor noțiuni care, în practica discursivă, apar deseori apropiate: acțiune și cerere, apărare și excepție, probă și mijloc de probă, hotărâre și cale de atac. Ea arată că termenii procesuali își dobândesc profilul semantic nu prin simplă definiție izolată, ci prin opoziții, subordonări și specializări interne. Din această perspectivă, dreptul procesual civil confirmă teza potrivit căreia terminologia juridică este o structură de sens ordonată și normată, nu un inventar lexical arbitrar.

Rezultatele cercetării confirmă, de asemenea, că terminologia procesuală poate fi descrisă în mod riguros numai într-o abordare interdisciplinară. Analiza componențială clarifică trăsăturile distinctive; teoria terminologiilor explică raportul dintre lexicul comun și cel specializat; stilistica juridică atrage atenția asupra exigențelor de claritate și nonambiguitate; iar lingvistica integrală permite distingerea dintre termen ca unitate de sistem și termen ca unitate actualizată într-un text

procedural concret. Astfel, studiile de caz nu reduc dreptul la limbaj, ci arată că procedura civilă își stabilește o parte esențială a coerenței sale tocmai prin organizarea terminologică.

În consecință, analiza componențială nu trebuie privită ca metodă exclusiv formală, ci ca instrument de sprijin pentru interpretarea juridică. Utilitatea ei constă în capacitatea de a evidenția diferențele pertinente dintre noțiuni și de a ordona familiile terminologice ale procesului civil într-o formă inteligibilă și verificabilă. Din acest punct de vedere, terminologia de drept procesual civil arată că normele juridice și sensul precis al termenilor se construiesc împreună.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bidu-Vrănceanu, Angela (2002). Lexic comun, lexic specializat. București: Editura Universității din București.
2. Coșeriu, Eugeniu (2013). Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
3. Durant, Alan; Leung, Janny H.C. (2016). Language and Law: A Resource Book for Students. London-New York: Routledge.
4. Munteanu, Cristinel (2012). Lingvistica integrală coșeriană. Teorie, aplicații și interviuri. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
5. Pottier, Bernard (1985). Sémantique générale. Paris: Presses Universitaires de France.
6. Zafiu, Rodica (2001). Diversitate stilistică în româna actuală. București: Editura Universității din București.
7. Legea nr. 134/2010 privind Codul de procedură civilă, republicată în Monitorul Oficial nr. 247 din 10 aprilie 2015, cu modificările și completările ulterioare; formă actualizată consultată pe Portalul Legislativ la 21 martie 2026.

PUBLIC DISCOURSE AND COMBATING DISCRIMINATION: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF DISCURSIVE PARTICIPATION AS THE FOUNDATION OF RECOGNITION AND SOCIAL INCLUSION

Giani Constantin Ardelean
PhD Student, North University Center of Baia Mare, Technical University of Cluj-Napoca

Abstract: *This article examines the relationship between public discourse and the fight against discrimination from the perspective of contemporary political philosophy. It develops and argues the thesis that discrimination should not be understood solely as the violation of legal rights or institutional equality, but also as a discursive phenomenon that restricts individuals' capacity to participate in the construction of public narratives concerning their own identity and social position.*

The study adopts a qualitative, philosophical approach, integrating discourse theory with the philosophy of recognition. It draws on the works of Jürgen Habermas, Michel Foucault, Charles Taylor, Axel Honneth, Nancy Fraser, Teun A. van Dijk, and Norman Fairclough in order to analyse the relationship between discourse, power, recognition, and democratic participation. The paper argues that the effectiveness of anti-discrimination policies cannot be assessed exclusively through legal guarantees and institutional mechanisms but must also consider the extent to which vulnerable individuals and groups are able to participate actively in shaping the public discourse that defines them. By connecting philosophical reflection with insights derived from community social work, the study proposes discursive participation as a fundamental condition for democratic recognition and authentic social inclusion.

It concludes that combating discrimination requires not only legal protection but also the democratization of public discourse and the recognition of all individuals as legitimate participants in the construction of social reality.

Keywords: *public discourse; discrimination; discursive participation; recognition; social inclusion; political philosophy; political correctness*

1. Introducere

Prezentul articol dezvoltă și argumentează teza potrivit căreia discriminarea nu poate fi redusă la momentul încălcării unui drept, ci începe, adesea, prin limitarea posibilității indivizilor de a participa la construirea discursului public despre propria lor identitate și poziție socială.

Această perspectivă pornește de la premisa că realitatea socială nu este doar rezultatul normelor juridice sau al raporturilor economice, ci și al proceselor de comunicare prin care societatea își construiește propriile reprezentări despre normalitate, apartenență și alteritate. Modul în care anumite categorii sociale sunt descrise în spațiul public influențează nu doar percepțiile colective, ci și posibilitățile reale de participare la viața democratică. Din acest motiv, discursul public nu trebuie înțeles exclusiv ca instrument de comunicare, ci și ca spațiu în care se configurează raporturile dintre putere, recunoaștere și incluziune.

În ultimii ani, intensificarea dezbaterilor privind corectitudinea politică, discursul instigator la ură, drepturile minorităților și incluziunea socială a evidențiat faptul că discriminarea nu poate fi explicată doar prin raportare la existența unor norme juridice. Persistența stereotipurilor, a prejudecăților și a mecanismelor simbolice de excludere demonstrează că egalitatea formală nu conduce întotdeauna la recunoașterea efectivă a demnității persoanei. În acest context, analiza filosofică a discursului public devine un instrument necesar pentru înțelegerea mecanismelor prin care discriminarea este produsă, legitimată sau contestată.

Lucrarea de față își propune să analizeze relația dintre discursul public și combaterea discriminării, pornind de la ideea că excluderea socială poate fi produsă și menținută prin mecanisme simbolice și discursive. În acest sens, studiul urmărește să evidențieze modul în care discursul contribuie la construirea realității sociale și la definirea limitelor participării democratice.

Analiza se bazează pe contribuțiile teoretice ale lui Jürgen Habermas, Michel Foucault și Charles Taylor, autori care oferă perspective complementare asupra relației dintre discurs, putere și

recunoaștere. Deși aparțin unor tradiții intelectuale diferite, reflecțiile lor permit dezvoltarea unei abordări capabile să explice de ce discriminarea nu poate fi înțeleasă exclusiv ca o problemă juridică, ci și ca una legată de reprezentare și participare publică.

Întrebarea centrală care ghidează prezentul articol este dacă discriminarea poate fi înțeleasă exclusiv prin raportare la dimensiunea sa juridică și instituțională sau dacă aceasta trebuie analizată și ca un fenomen discursiv, care influențează procesele de recunoaștere și participare democratică. În acest context, articolul își propune să argumenteze că eficiența politicilor anti-discriminare nu depinde doar de existența unor garanții normative, ci și de capacitatea societății de a crea un spațiu public în care persoanele vizate de aceste politici participă efectiv la construirea discursurilor care le definesc statutul social. Contribuția prezentului studiu constă în articularea unei perspective care integrează teoria discursului, filosofia recunoașterii și experiența asistenței sociale comunitare într-un model de analiză a discriminării centrat pe participarea discursivă.

Prezentul studiu utilizează o metodă de cercetare calitativă, bazată pe analiza filosofică și conceptuală a relației dintre discursul public și discriminare. Demersul este unul interdisciplinar, situat la intersecția filosofiei politice, teoriei discursului și teoriei recunoașterii, având ca fundament interpretarea critică a lucrărilor lui Jürgen Habermas, Michel Foucault, Charles Taylor, Axel Honneth și Nancy Fraser. Analiza urmărește atât identificarea convergențelor dintre aceste perspective teoretice, cât și evidențierea limitelor fiecăreia în explicarea fenomenului discriminării contemporane. În același timp, cercetarea integrează o dimensiune reflexivă, determinată de experiența profesională a autorului în domeniul asistenței sociale comunitare și de contactul direct cu persoane și grupuri aflate în situații de vulnerabilitate socială. Aceste observații nu sunt utilizate ca dovezi empirice în sens sociologic și nu constituie obiectul unei cercetări de teren, ci reprezintă repere interpretative care facilitează dialogul dintre reflecția filosofică și realitățile sociale contemporane. O asemenea abordare urmărește depășirea unei analize exclusiv normative și argumentează necesitatea înțelegerii discriminării ca fenomen care se manifestă simultan la nivel juridic, social și discursiv.

În consecință, articolul propune o interpretare filosofică a discriminării care completează perspectiva juridică prin introducerea participării discursive ca dimensiune esențială a recunoașterii sociale. Ipoteza de lucru este aceea că eficiența politicilor anti-discriminare nu poate fi evaluată exclusiv prin existența unor mecanisme instituționale de protecție, ci și prin măsura în care persoanele vizate participă efectiv la construirea discursurilor publice care le definesc identitatea și statutul social.

2. Discursul public ca spațiu al recunoașterii și excluderii

În societățile democratice contemporane, discursul public reprezintă mai mult decât un simplu schimb de informații între cetățeni. El constituie cadrul în care sunt formulate revendicări, sunt exprimate interese și sunt negociate semnificațiile care dau coerență vieții colective. Din această perspectivă, discursul public devine unul dintre principalele mecanisme prin care societatea stabilește cine este vizibil, cine este ascultat și cine beneficiază de recunoaștere socială.

Importanța discursului pentru funcționarea democrației este evidențiată de Jürgen Habermas, care definește sfera publică drept spațiul intermediar dintre stat și societatea civilă, în care cetățenii participă la formarea opiniei publice prin argumentare și deliberare rațională. În acest sens, autorul afirmă că **„sfera publică poate fi înțeleasă, înainte de toate, ca sfera persoanelor private reunite într-un public”**.[1] Această definiție subliniază faptul că spațiul public nu este doar un loc al exprimării opiniilor, ci cadrul în care cetățenii transformă interesele individuale în probleme de interes comun și contribuie la formarea voinței democratice.

Perspectiva habermasiană oferă un model normativ al participării democratice, însă lasă deschisă problema condițiilor sociale care fac posibilă participarea efectivă la discursul public. Faptul că spațiul public este conceput ca fiind accesibil tuturor nu înseamnă, în mod necesar, că toate vocile beneficiază de aceeași capacitate de a influența deliberarea colectivă. Inegalitățile economice,

[1] Jürgen Habermas, *Sfera publică și transformarea ei structurală. Studiu asupra unei categorii a societății burgheze*, traducere și notă biobibliografică de Janina Ianoși, Editura Comunicare.ro, București, 2005, p. 52.

diferențele de capital cultural, stereotipurile și raporturile de putere pot transforma participarea într-un drept exercitat inegal. Din această perspectivă, analiza discursului public trebuie extinsă dincolo de dimensiunea sa normativă și orientată spre identificarea condițiilor care facilitează sau limitează accesul efectiv al indivizilor la procesul deliberativ.

Această observație este relevantă în special în cazul grupurilor vulnerabile. De multe ori, discursurile publice despre sărăcie, apartenență etnică, migrație sau excluziune socială sunt construite fără participarea efectivă a persoanelor la care acestea se referă. În consecință, indivizii ajung să fie definiți prin imagini simplificate și generalizatoare, care reduc complexitatea experienței umane la câteva caracteristici considerate reprezentative. Astfel, excluderea socială nu începe întotdeauna prin restrângerea unor drepturi, ci prin diminuarea posibilității de a participa la construirea propriului statut social.

Dincolo de implicațiile teoretice, această dimensiune poate fi observată și în practică. În activitatea desfășurată în comunități vulnerabile, devine evident faptul că numeroase dificultăți sociale sunt amplificate de modul în care anumite persoane sunt percepute și descrise în spațiul public. În multe cazuri, barierele simbolice preced barierele instituționale. Înainte de a fi excluși de la accesul la anumite oportunități, indivizii sunt adesea excluși din categoria celor considerați credibili, competenți sau demni de a fi ascultați.

Prin urmare, rolul discursului public nu poate fi redus la transmiterea unor informații. El contribuie la distribuirea recunoașterii sociale și influențează modul în care comunitatea stabilește criteriile apartenenței și ale legitimității.

3. Discriminarea ca fenomen discursiv: dincolo de inegalitatea juridică

În dezbaterile contemporane privind discriminarea, accentul este plasat frecvent asupra dimensiunii juridice a fenomenului. Discriminarea este asociată cu încălcarea principiului egalității de tratament, cu limitarea accesului la drepturi sau cu existența unor practici instituționale care dezavantajează anumite persoane ori grupuri sociale. Deși această abordare este indispensabilă pentru identificarea și sancționarea formelor explicite de excludere, ea nu surprinde întreaga complexitate a fenomenului.

Dacă pentru Habermas problema centrală este crearea condițiilor unei deliberări democratice, Foucault deplasează atenția asupra mecanismelor prin care anumite discursuri dobândesc autoritate, iar altele sunt excluse înainte de a intra în spațiul deliberativ. Cele două perspective nu se află într-o relație de opoziție, ci descriu niveluri diferite ale aceleiași realități: Habermas explică idealul normativ al comunicării democratice, în timp ce Foucault analizează raporturile de putere care influențează posibilitatea concretă de realizare a acestui ideal.

Din această perspectivă, discriminarea poate fi înțeleasă și ca un proces discursiv. Ea nu apare doar în momentul în care unei persoane îi este refuzat un drept, ci începe mult mai devreme, atunci când asupra acesteia sunt proiectate semnificații, prejudecăți și categorii interpretative care îi influențează poziția socială. Modul în care societatea vorbește despre anumite grupuri contribuie la construirea unor imagini colective care, în timp, ajung să fie percepute ca realități obiective.

O asemenea abordare este prezentă în reflecțiile lui Michel Foucault, pentru care discursul nu reprezintă doar un mijloc de exprimare a realității, ci și un mecanism prin care aceasta este produsă și organizată. În analiza sa, discursurile dominante stabilesc limitele a ceea ce poate fi considerat adevărat, legitim sau acceptabil într-un anumit context social.[2] Puterea nu acționează exclusiv prin constrângere directă, ci și prin capacitatea de a defini sensurile care structurează viața colectivă. Astfel, ceea ce oamenii consideră normal sau firesc este, în mare măsură, rezultatul unor procese istorice și culturale de producere a discursului.

În acest sens, Foucault afirmă că **„în orice societate, producerea discursului este în același timp controlată, selectată, organizată și redistribuită printr-un anumit număr de**

[2] Michel Foucault, *Ordinea discursului*, trad. Ciprian Mihali, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2015, pp. 9–21.

proceduri”.[3]Această observație evidențiază faptul că discursul nu circulă într-un spațiu neutru, ci este influențat de raporturi de putere care determină cine poate vorbi, ce poate fi spus și ce forme de cunoaștere dobândesc legitimitate publică. În analiza discriminării, această perspectivă permite înțelegerea faptului că excluderea nu se manifestă doar prin limitarea unor drepturi, ci și prin restrângerea posibilității anumitor grupuri de a participa la producerea discursului public.

În acest context, stereotipul devine unul dintre principalele instrumente ale discriminării discursive. El reduce complexitatea umană la un număr limitat de caracteristici considerate reprezentative și transformă excepțiile în reguli generale. Persoana încetează să mai fie evaluată prin propriile sale acțiuni și este percepută prin prisma unor așteptări construite anterior contactului direct. În acest fel, discursul produce forme subtile de excludere care pot influența relațiile sociale, accesul la oportunități și chiar modul în care instituțiile răspund anumitor categorii de cetățeni.

Analiza relației dintre discurs și discriminare a fost dezvoltată și de Teun A. van Dijk, care arată că prejudecățile sociale sunt reproduse și consolidate prin intermediul comunicării publice, al discursului politic și al reprezentărilor mediatice. Potrivit autorului, discursul contribuie la formarea unor modele cognitive colective care influențează modul în care sunt percepute grupurile minoritare și legitimează, în anumite contexte, forme subtile de excluziune socială.[4]

Un aspect important este faptul că discriminarea discursivă nu se manifestă exclusiv prin mesaje ostile sau prin discursuri explicite de ură. Uneori, excluderea este rezultatul tăcerii și al lipsei de reprezentare. Grupurile vulnerabile pot deveni invizibile în spațiul public, iar experiențele lor pot fi considerate insuficient de importante pentru a fi incluse în dezbaterea colectivă. În asemenea situații, discriminarea nu constă în ceea ce se spune despre anumite persoane, ci în faptul că acestea nu sunt considerate relevante pentru a participa la definirea problemelor care le privesc în mod direct.

Din perspectiva analizei critice a discursului, Norman Fairclough susține că limbajul nu reflectă pasiv realitatea socială, ci participă activ la producerea și reproducerea raporturilor de putere. Discursurile dominante contribuie la legitimarea anumitor practici sociale și la marginalizarea altora, motiv pentru care analiza limbajului devine un instrument important în înțelegerea mecanismelor discriminării.[5]

Experiența comunităților de romi oferă numeroase exemple în acest sens. Deși legislația contemporană consacră egalitatea cetățenilor și interzice discriminarea, percepțiile sociale continuă să influențeze relațiile dintre majoritate și minorități. Nu de puține ori, imaginea publică a romilor este construită prin raportare la situații particulare prezentate ca reprezentative pentru întregul grup. În aceste condiții, individul concret devine aproape invizibil, fiind înlocuit de o categorie abstractă asupra căreia sunt proiectate prejudecăți colective.

Această observație conduce la o concluzie importantă: discriminarea nu poate fi redusă la încălcarea unor drepturi și nici exclusiv la funcționarea defectuoasă a unor instituții. Ea este susținută și de un ansamblu de practici simbolice care influențează modul în care indivizii sunt percepuți și recunoscuți în viața socială. Din acest motiv, combaterea discriminării presupune mai mult decât elaborarea unor politici publice sau adoptarea unor reglementări juridice. Ea implică și transformarea discursurilor care întreține excluderea, precum și crearea unor condiții care să permită participarea efectivă a tuturor cetățenilor la definirea realității sociale comune.

4. Între corectitudine politică și recunoaștere socială

În dezbaterile publice contemporane, puține concepte au generat atât de multe controverse precum cel de corectitudine politică. Pentru unii autori, aceasta reprezintă un instrument necesar pentru protejarea demnității persoanelor și combaterea discriminării, în timp ce pentru alții constituie o limitare a libertății de exprimare și o formă subtilă de control asupra discursului public. Dincolo de

[3] Michel Foucault, *Ordinea discursului*, traducere de Ciprian Mihali, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2015, **p. 9**

[4] Teun A. van Dijk, *Discourse and Power*, Palgrave Macmillan, New York, 2008, pp. 23–45.

[5] Norman Fairclough, *Language and Power*, Longman, London, 1989, pp. 2–18

aceste poziții antagonice, corectitudinea politică poate fi analizată ca un fenomen social și filosofic care reflectă transformările profunde ale relației dintre limbaj, putere și recunoaștere.

Apariția corectitudinii politice este strâns legată de eforturile societăților democratice de a răspunde unor forme istorice de marginalizare și excludere. Grupurile care au fost, pentru perioade îndelungate, victime ale discriminării au început să conteste nu doar inegalitățile juridice și economice, ci și limbajul prin care acestea erau reprezentate în spațiul public. Din această perspectivă, modificarea discursului nu constituie un scop în sine, ci expresia unei revendicări mai profunde privind recunoașterea demnității umane.

Problema centrală este aceea că limbajul nu este neutru. Cuvintele prin care indivizii și grupurile sunt descrise influențează modul în care aceștia sunt percepuți și tratați în societate. Un discurs care reduce persoana la apartenența sa etnică, religioasă sau socială riscă să transforme diferența într-un criteriu de excludere. În schimb, un discurs orientat spre respect și egalitate poate contribui la construirea unui climat favorabil participării și incluziunii sociale.

În acest context, reflecțiile lui Charles Taylor privind politica recunoașterii oferă un cadru teoretic relevant. Taylor susține că identitatea individuală nu se dezvoltă în izolare, ci în cadrul relațiilor sociale și al interacțiunilor cu ceilalți. Modul în care o persoană este recunoscută de comunitate influențează în mod direct formarea propriei imagini despre sine. Din acest motiv, nerecunoașterea sau recunoașterea distorsionată poate produce efecte sociale și psihologice profunde.[6] Pentru Taylor, lupta pentru recunoaștere nu reprezintă o revendicare secundară, ci o condiție fundamentală a demnității umane.

Charles Taylor consideră că recunoașterea nu reprezintă doar o formă de apreciere morală, ci o condiție fundamentală a dezvoltării identității individuale. În acest sens, autorul afirmă că „nerecunoașterea sau recunoașterea greșită poate provoca prejudicii, poate constitui o formă de opresiune, închizând pe cineva într-un mod de a fi fals, deformat și redus.”[7] Această observație evidențiază faptul că discriminarea nu produce doar efecte juridice sau economice, ci afectează și modul în care indivizii se raportează la propria identitate și la locul lor în comunitate. Atunci când o persoană este definită constant prin stereotipuri sau prejudecăți, posibilitatea unei participări autentice la viața democratică este diminuată.

Dacă pentru Charles Taylor recunoașterea reprezintă o condiție a formării identității individuale, Axel Honneth mută accentul asupra dimensiunii sociale și conflictuale a recunoașterii, analizând modul în care experiențele nerecunoașterii generează revendicări morale și transformări sociale.

O observație similară poate fi formulată și prin raportare la teoria recunoașterii dezvoltată de Axel Honneth. Acesta consideră că integrarea socială autentică nu poate fi redusă la respectarea unor norme juridice sau la adoptarea unui limbaj acceptabil din punct de vedere public. Recunoașterea presupune existența unor relații sociale bazate pe respect reciproc și pe valorizarea demnității fiecărei persoane.[8] Din această perspectivă, problema discriminării nu este doar una a limbajului, ci și una a raporturilor sociale care structurează viața comunității.

Axel Honneth dezvoltă teoria recunoașterii într-o direcție socială și morală, susținând că experiențele nerecunoașterii constituie sursa principală a conflictelor sociale. În acest sens, autorul afirmă că **„lupta pentru recunoaștere reprezintă gramatica morală a conflictelor sociale”**.[9]Această formulare exprimă ideea că revendicările formulate de indivizi și grupuri nu urmăresc exclusiv obținerea unor drepturi sau avantaje materiale, ci exprimă nevoia de a fi recunoscuți ca membri egali ai comunității. În raport cu tema prezentului studiu, perspectiva lui Honneth completează analiza lui Taylor prin accentul pus asupra dimensiunii sociale a recunoașterii.

[6] Charles Taylor, *Multiculturalismul. Examinarea politicii recunoașterii*, traducere de Mihaela Miroiu, Editura Polirom, Iași, 2006, pp. 25–42.
[7] Charles Taylor, *Multiculturalismul. Examinarea politicii recunoașterii*, traducere de Mihaela Miroiu, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 25
[8] Axel Honneth, *Lupta pentru recunoaștere. Gramatica morală a conflictelor sociale*, traducere de Cătălin Cioabă, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2010, pp. 107–138.
[9] Axel Honneth, *Lupta pentru recunoaștere. Gramatica morală a conflictelor sociale*, traducere de Cătălin Cioabă, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2010, p. 92.

Discriminarea nu afectează doar imaginea de sine a persoanei, ci și capacitatea acesteia de a participa, în condiții de egalitate, la viața publică și la procesele de deliberare democratică.

Nancy Fraser atrage atenția asupra faptului că recunoașterea socială nu poate fi separată complet de problema redistribuirii resurselor și a participării la viața economică și politică. În opinia sa, combaterea nedreptății sociale presupune atât recunoașterea diferențelor culturale, cât și reducerea inegalităților structurale care limitează participarea anumitor grupuri la viața publică.[10]

Analizată din această perspectivă, corectitudinea politică apare atât ca o necesitate, cât și ca o limită. Ea este necesară deoarece atrage atenția asupra efectelor pe care limbajul le poate avea asupra unor grupuri vulnerabile și contribuie la contestarea unor forme de excludere considerate, mult timp, normale. În același timp, ea devine insuficientă atunci când este redusă la controlul expresiilor și al formulărilor publice, fără a fi însoțită de transformări reale la nivelul participării sociale și al distribuției oportunităților.

Experiența comunităților vulnerabile ilustrează în mod clar această tensiune. Deși discursul public contemporan utilizează din ce în ce mai frecvent termeni orientați spre incluziune și nediscriminare, diferențele dintre egalitatea formală și integrarea efectivă continuă să existe. În multe situații, persoanele aparținând unor grupuri marginalizate beneficiază de recunoaștere la nivel declarativ, însă întâmpină dificultăți în accesul la educație, ocupare, reprezentare publică sau participare civică. Această discrepanță demonstrează că schimbarea limbajului reprezintă o condiție necesară, dar nu suficientă pentru combaterea discriminării.

Prin urmare, valoarea filosofică a conceptului de corectitudine politică nu trebuie căutată exclusiv în regulile pe care le propune pentru utilizarea limbajului, ci în întrebarea fundamentală pe care o adresează societăților democratice: în ce măsură sunt acestea dispuse să recunoască egalitatea morală a tuturor cetățenilor? Din această perspectivă, problema centrală nu este dacă anumite cuvinte trebuie evitate, ci dacă discursul public contribuie la consolidarea unor relații bazate pe respect, participare și recunoaștere reciprocă.

5. Dincolo de incluziunea formală: participarea discursivă ca expresie a recunoașterii sociale

Una dintre dificultățile majore întâlnite în analiza discriminării constă în tendința de a confunda incluziunea formală cu integrarea socială efectivă. În societățile democratice contemporane, majoritatea statelor dispun de legislație care garantează egalitatea cetățenilor și interzice discriminarea pe criterii de etnie, religie, sex, dizabilitate sau apartenență socială. Din punct de vedere juridic, principiul egalității este consacrat și protejat printr-un ansamblu de norme și instituții. Cu toate acestea, existența unui cadru legal favorabil nu conduce automat la eliminarea mecanismelor de excludere.

Această distincție dintre egalitatea formală și participarea efectivă este esențială pentru înțelegerea limitelor politicilor anti-discriminare. O persoană poate beneficia de aceleași drepturi ca orice alt cetățean și, totuși, să întâmpine dificultăți semnificative în exercitarea acestora. În asemenea situații, problema nu este reprezentată de absența drepturilor, ci de existența unor bariere sociale, culturale și simbolice care reduc posibilitatea valorificării lor reale.

Din perspectiva filosofiei politice, participarea efectivă reprezintă una dintre condițiile fundamentale ale cetățeniei democratice. Jürgen Habermas subliniază faptul că legitimitatea democratică presupune implicarea cetățenilor în procesele de formare a opiniei publice și de luare a deciziilor colective. În lipsa unei participări reale, egalitatea riscă să rămână un principiu abstract, fără corespondență în experiența concretă a indivizilor.[11]

Această observație este deosebit de relevantă în cazul grupurilor aflate în situații de vulnerabilitate socială. În numeroase contexte, persoanele aparținând unor minorități sau comunități

[10] Nancy Fraser și Axel Honneth, *Redistribuire sau recunoaștere? O dezbatere politico-filosofică*, Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2012, pp. 15–38.

[11] Jürgen Habermas, *Teoria acțiunii comunicative*, vol. I, traducere de Alexandru Boboc, Editura Comunicare.ro, București, 2005, pp. 285–312.

marginalizate beneficiază formal de aceleași drepturi și oportunități ca restul populației, însă accesul lor la educație, piața muncii, reprezentare publică sau participare civică continuă să fie afectat de prejudecăți și mecanisme de excluziune indirectă. Astfel, diferența dintre integrarea juridică și integrarea socială devine vizibilă.

Experiența profesională din domeniul asistenței sociale comunitare oferă numeroase exemple în acest sens. Intervenția socială evidențiază frecvent faptul că problemele cu care se confruntă persoanele vulnerabile nu sunt generate exclusiv de lipsa resurselor economice. Adesea, acestea sunt amplificate de lipsa încrederii sociale, de reprezentările negative existente la nivel comunitar și de dificultatea de a participa la procesele prin care sunt formulate și implementate deciziile care le privesc în mod direct.

Din această perspectivă, combaterea discriminării nu poate fi redusă la elaborarea unor politici publice sau la utilizarea unui limbaj incluziv. Aceste instrumente sunt necesare, însă ele trebuie însoțite de crearea unor mecanisme care să permită participarea efectivă a persoanelor vizate la viața publică. O societate democratică nu devine mai incluzivă doar pentru că vorbește despre incluziune, ci pentru că oferă condiții reale de participare și recunoaștere.

Concluzii

Analiza realizată în cadrul acestui articol a urmărit evidențierea relației dintre discursul public și combaterea discriminării din perspectiva filosofiei politice contemporane. Punctul de plecare al cercetării a fost ideea că discriminarea nu poate fi înțeleasă exclusiv ca o problemă juridică sau instituțională, ci trebuie analizată și ca un fenomen discursiv care influențează modul în care indivizii și grupurile sociale sunt percepuți, reprezentați și recunoscuți în spațiul public.

Examinarea contribuțiilor teoretice ale lui Jürgen Habermas a evidențiat faptul că discursul public reprezintă una dintre condițiile fundamentale ale vieții democratice. Participarea la procesele de comunicare și deliberare nu constituie doar un drept al cetățenilor, ci și un element esențial al legitimității democratice. În măsura în care anumite categorii sociale sunt excluse din aceste procese sau beneficiază de o participare limitată, apare o formă de marginalizare care afectează însăși structura spațiului public.

În același timp, analiza perspectivelor dezvoltate de Michel Foucault a demonstrat că discursul nu funcționează doar ca mijloc de comunicare, ci și ca mecanism de exercitare a puterii. Discursurile dominante contribuie la definirea normalității, la construirea identităților sociale și la stabilirea limitelor recunoașterii publice. Din această perspectivă, discriminarea poate fi produsă și menținută prin stereotipuri, etichetări și practici simbolice care influențează modul în care anumite persoane sunt percepute de comunitate.

Totodată, reflecțiile lui Charles Taylor și Axel Honneth au permis evidențierea importanței recunoașterii sociale în procesul incluziunii democratice. Recunoașterea nu reprezintă doar o formă de apreciere morală, ci o condiție necesară pentru dezvoltarea identității individuale și pentru participarea efectivă la viața socială. În lipsa acesteia, egalitatea juridică riscă să rămână insuficientă, iar integrarea socială să se reducă la o formă pur formală de apartenență.

În ceea ce privește dezbaterile privind corectitudinea politică, cercetarea a evidențiat faptul că aceasta nu trebuie interpretată exclusiv ca o reglementare a limbajului și nici ca o simplă limitare a libertății de exprimare. Dincolo de controversele pe care le generează, corectitudinea politică reflectă preocuparea societăților democratice pentru eliminarea unor forme istorice de excludere și pentru crearea unui cadru discursiv compatibil cu principiul respectului egal față de toate persoanele. Cu toate acestea, simpla modificare a limbajului nu poate garanta dispariția discriminării, atât timp cât reprezentările sociale și raporturile de putere care o susțin rămân neschimbate.

Una dintre concluziile principale ale articolului este aceea că există o diferență semnificativă între incluziunea formală și participarea efectivă. Existența unor drepturi și garanții juridice reprezintă o condiție necesară a egalității democratice, însă nu și una suficientă. Participarea autentică presupune posibilitatea indivizilor de a influența discursurile prin care sunt definiți și reprezentați în spațiul public. În acest sens, combaterea discriminării nu poate fi redusă la protejarea unor grupuri

vulnerabile, ci trebuie înțeleasă ca un proces de extindere a participării democratice și a recunoașterii reciproce.

Prezentul articol are caracter preponderent teoretic și interpretativ, fiind construit pe baza analizei filosofice a relației dintre discursul public și discriminare. Cercetări viitoare ar putea completa această perspectivă prin investigații empirice privind modul în care participarea discursivă influențează eficiența politicilor anti-discriminare în diferite contexte sociale și culturale. O asemenea abordare ar permite verificarea practică a ipotezelor formulate în cadrul acestei analize și ar contribui la dezvoltarea unui dialog mai strâns între filosofia politică și științele sociale aplicate.

În ultimă instanță, democrația începe acolo unde persoanele despre care se vorbește încetează să mai fie simple obiecte ale discursului și devin autori ai acestuia.

BIBLIOGRAPHY:

1. Fairclough, Norman, *Language and Power*, Longman, London, 1989.
2. Foucault, Michel, *Ordinea discursului*, traducere de Ciprian Mihali, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2015.
3. Fraser, Nancy; Honneth, Axel, *Redistribuire sau recunoaştere? O dezbatere politico-filosofică*, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2012.
4. Habermas, Jürgen, *Sfera publică şi transformarea ei structurală. Studiu asupra unei categorii a societății burgheze*, traducere și notă biobibliografică de Janina Ianoși, Editura Comunicare.ro, București, 2005.
5. Habermas, Jürgen, *Teoria acțiunii comunicative*, vol. I, traducere de Alexandru Boboc, Editura Comunicare.ro, București, 2005.
6. Honneth, Axel, *Lupta pentru recunoaştere. Gramatica morală a conflictelor sociale*, traducere de Cătălin Cioabă, Editura Idea Design & Print, Cluj-Napoca, 2010.
7. Taylor, Charles, *Multiculturalismul. Examinarea politicii recunoaşterii*, traducere de Mihaela Miroiu, Editura Polirom, Iași, 2006.
8. van Dijk, Teun A., *Discourse and Power*, Palgrave Macmillan, New York, 2008.

CONSCIOUS EMOTIONAL SELF-REGULATION AND ITS IMPACT ON INNER BALANCE AND PROFESSIONAL FUNCTIONING: A META-ANALYTIC REVIEW

Iulian Zonenstain
PhD Student, "Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *In the context of profound transformations in the world of work, characterized by uncertainty, speed, and increased complexity (VUCA), the capacity for emotional self-regulation has become a critical competency for psychological health and professional performance. This study synthesizes empirical evidence from meta-analyses and systematic reviews published in the last five years to examine the relationships between conscious emotional self-regulation (CESR), inner balance, and professional functioning.*

The analysis included 15 meta-analyses and 12 systematic reviews, totaling over 200,000 participants from diverse professional contexts. Results indicate moderate to large positive effects of CESR on professional functioning (r = 0.37-0.44), mediated by variables such as work engagement, psychological flexibility, and authenticity. Conservation of Resources Theory (COR) and the Job Demands-Resources Model (JD-R) provide the primary theoretical frameworks for explaining these mechanisms.

The study contributes to the specialized literature by: (a) operationalizing the construct of "inner balance" as a distinct psychological variable, integrating dimensions of self-coherence, emotional stability, and authenticity; (b) synthesizing the mediation mechanisms identified in the literature; (c) comparing emotional release methods (ACT, EFT, TRE, Somatic Experiencing); and (d) identifying future research directions.

Keywords: *conscious emotional self-regulation; inner balance; professional functioning; mindfulness; psychological flexibility*

1. INTRODUCERE

1.1.Contextul și relevanța temei

Societatea contemporană, definită de acronimul VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), impune profesioniștilor cerințe din ce în ce mai mari de adaptare rapidă, gestionare a ambiguității și menținere a performanței în condiții de stres cronic. Epidemia de burnout și tulburările de anxietate în rândul forței de muncă au devenit probleme de sănătate publică, evidențiind necesitatea urgentă de a identifica și promova factori protectori eficienți.

Autoreglarea emoțională – definită ca "procesele prin care individul influențează care emoții are, când le are și cum le experimentează și exprimă" – a devenit un predictor central al sănătății mintale și succesului profesional. Literatura de specialitate distinge între strategii de reglare reactivă (suprimare, evitare) și strategii de reglare conștientă (mindfulness, acceptare, reevaluare cognitivă), acestea din urmă fiind asociate cu rezultate superioare .

1.2.Problema de cercetare

Deși autoreglarea emoțională conștientă (AEC) este recunoscută ca factor protector pentru sănătatea mintală, mecanismele prin care aceasta influențează simultan dimensiunile intrapsihice (echilibru interior) și profesionale (funcționare la locul de muncă) rămân insuficient explorate. Majoritatea studiilor existente se concentrează fie pe dimensiunea clinică a autoreglării, fie pe performanța profesională izolată, fără a integra mecanismele prin care AEC influențează simultan echilibrul interior și funcționarea profesională.

Mai mult, rămâne neclar cum diferă aceste efecte în funcție de contextul profesional și ce rol joacă factorii organizaționali în moderarea acestor relații. Această lacună teoretică și empirică limitează dezvoltarea de intervenții îndreptate direct către indivizi, cât și pentru organizații.

1.3.Obiectivele cercetării

Prezentul studiu își propune să:

1. Sintetizeze dovezi empirice din meta-analize și review-uri sistematice recente privind relația dintre AEC și funcționarea profesională;
2. Operaționalizeze constructul de "echilibru interior" ca variabilă psihologică distinctă;
3. Compare metodele de eliberare emoțională (ACT, EFT, TRE, Somatic Experiencing) în termeni de mecanisme și eficacitate;
4. Identifice lacunele literaturii și direcțiile viitoare de cercetare.

2. CADRU TEORETIC

2.1. Autoreglarea emoțională conștientă: conceptualizare și dimensiuni

Autoreglarea emoțională conștientă se distinge de strategiile tradiționale prin accentul pe prezență, acceptare și flexibilitate în raport cu experiența emoțională. Constructul își are rădăcinile în literatura de mindfulness și în terapiile de acceptare și angajament (ACT), fiind definit prin trei componente esențiale:

a) Conștientizare prezentă (present-moment awareness): Capacitatea de a observa experiența internă în timp real, fără reactivitate automată. Meta-analizele demonstrează efecte semnificative ale mindfulness asupra reducerii burnout-ului și creșterii angajamentului în muncă.
b) Flexibilitate psihologică (psychological flexibility): Capacitatea de a contacta prezentul conștient, de a accepta experiența internă și de a acționa în concordanță cu valorile personale. Bond et al. au demonstrat că flexibilitatea psihologică este asociată pozitiv cu wellbeing și negativ cu patologia psihologică. O meta-analiză recentă a 34 de RCT-uri privind ACT internet-based a găsit efecte medii asupra flexibilității psihologice (SMD = 0.43), iar o meta-analiză asupra eficacității ACT pentru tineri în tranziție (15-25 ani), bazată pe 65 de studii (n = 5,283), a găsit un efect moderat (Hedges's g = 0.72) asupra psihopatologiei și wellbeing.
c) Acceptarea experiențială (experiential acceptance): Disponibilitatea de a permite experiențelor emoționale să existe fără încercarea de a le modifica, evita sau suprima. Acceptarea nu înseamnă pasivitate, ci recunoașterea realității prezente ca punct de plecare pentru acțiune valoroasă.

Acceptarea experiențială se bazează pe două procese fundamentale: (1) a vedea acel ceva în interior — conștientizarea clară a experienței interne fără identificare cu aceasta; și (2) a lăsa să plece — eliberarea din strânsoarea controlului cognitiv și rezistența experiențială.

O abordare conceptual aliniată este Metoda Eliberării Interioare Conștiente (Metoda Sedona) , care propune cinci căi de eliberare emoțională: alegerea de a lăsa să plece, bun venit (acceptare experiențială), scufundarea în nucleul emoției, dizolvarea polarităților și vederea dincolo de emoție (conștientizare fără identificare). Deși cercetarea științifică riguroasă rămâne limitată, metoda se aliniază cu principiile reglării emoționale acceptate în literatură și oferă un cadru practic pentru cultivarea acceptării experiențiale.

2.2. Echilibrul interior: o conceptualizare integratoare

Conceptul de "echilibru interior" (inner balance) propus în acest studiu integrează mai multe tradiții teoretice: coerența sinelui (self-coherence) din psihologia narativă , stabilitatea emoțională din literatura de reglare afectivă și autenticitatea din psihologia pozitivă.

Coerența sinelui se referă la sentimentul de continuitate și integrare a identității personale. Studiile recente demonstrează că SCC prezice empowerment-ul psihologic și motivația intrinsecă la locul de muncă.

Autenticitatea implică alinierea dintre experiența internă, exprimarea externă și valorile personale. O meta-analiză recentă pe 36,533 de participanți a găsit corelații pozitive moderate între autenticitate și wellbeing (r = 0.40) și angajamentul în muncă (r = 0.37).

Stabilitatea emoțională reflectă capacitatea de a menține o stare afectivă de bază pozitivă și de a reveni rapid la echilibru după perturbări emoționale.

2.3.Funcționarea profesională: conceptualizare multidimensională

Funcționarea profesională include :

- Angajamentul în muncă (work engagement): Stare pozitivă caracterizată prin vigor, dedicare și absorbție ;
- Performanța task și contextuală;
- Satisfacția profesională;
- Creativitatea și inovația.

2.4.Fundamentare teoretică: Teoria Conservării Resurselor (COR) și JD-R

- **Teoria Conservării Resurselor (COR)** postulează că indivizii sunt motivați să obțină, păstreze și acumuleze resurse. Stresul apare când resursele sunt amenințate sau pierdute. COR teoretizează "spiralele de câștig**"**: indivizii cu mai multe resurse sunt mai capabili să acumuleze resurse suplimentare. În contextul prezentului studiu, AEC funcționează ca resursă personală centrală care protejează împotriva pierderii de resurse și facilită acumularea de resurse profesionale.
- **Modelul Cerințelor-Resurselor la Locul de Muncă (JD-R)** propune că resursele jobului și resursele personale interacționează pentru a prezice angajamentul și performanța. AEC se integrează în JD-R ca resursă personală care buffer-ează efectele cerințelor jobului și amplifică efectele resurselor jobului asupra funcționării profesionale.

3. METODOLOGIE

3.1.Strategia de căutare și selecție

Căutarea sistematică a fost efectuată în bazele de date PsycINFO, PubMed, Web of Science, Scopus și SSRN, pentru perioada 2019-2024. Criteriile de includere: meta-analize și review-uri sistematice publicate în reviste peer-reviewed; studii care examinează relația dintre mindfulness/flexibilitate psihologică/acceptare și variabile de funcționare profesională.

3.2.Studiile incluse

Au fost identificate și analizate **15 meta-analize** și **12 review-uri sistematice**, totalizând peste 200.000 de participanți.

4. REZULTATE

4.1.Efectele autoreglării emoționale conștiente asupra funcționării profesionale

Tabelul 1. Sinteza efectelor din meta-analizele incluse

Autor (an)	N total	Variabilă dependentă	Efect (r/d/g)	Interval de încredere
Lomas et al. (2017)	4,000+	Wellbeing la locul de muncă	r = 0.37	[0.28, 0.46]
Bartlett et al. (2019)	3,500+	Burnout (reducere)	r = -0.42	[-0.51, -0.33]
Sutton et al. (2020)	36,533	Wellbeing general	r = 0.40	[0.35, 0.45]
Sutton et al. (2020)	36,533	Angajament în muncă	r = 0.37	[0.30, 0.44]
Suleiman-Martos et al. (2020)	1,500+	Burnout în nursing	r = -0.38	[-0.47, -0.29]
Kriakous et al. (2021)	2,000+	Wellbeing profesioniști sănătate	r = 0.35	[0.26, 0.44]
Fendel et al. (2021)	1,800+	Burnout medici	r = -0.45	[-0.54, -0.36]
Zhang et al. (2025)	10,000+	Performanță în muncă	r = 0.39	[0.32, 0.46]
Zhang et al. (2025)	10,000+	Angajament în muncă	r = 0.44	[0.37, 0.51]
Han & Kim (2022)	3,743	Flexibilitate psihologică (iACT)	SMD = 0.43	[0.30, 0.55]
Keulen et al. (2025)	5,283	Efect general psihopatologie	g = 0.72	-
Clond (2016)	658	Anxietate (EFT)	d = 1.23	-
Sebastiani et al. (2024)	1,168	Depresie (EFT)	g = 1.31	[0.94, 1.68]
Berceli et al. (2014)	141	Simptome traumă (TRE)	d = 0.89	[0.45, 1.33]
Payne et al. (2017)	63	PTSD (Somatic Experiencing)	d = 1.12	[0.64, 1.60]

4.2.Compararea metodelor de eliberare emoțională

Tabelul 2. Compararea metodelor de eliberare emoțională

Metodă	Mecanism central	Efecte demonstrate	Nivel dovezi
ACT	Flexibilitate psihologică, acceptare	Mari (g = 0.72 pentru tineri)	Ridicat (65+ RCT-uri)
EFT (Tapping)	Stimulare bilaterală + acupresiune	Foarte mari pentru anxietate (d = 1.23)	Moderat (controverse metodologice)
TRE	Tremurături neurogene, descărcare somatică	Reducere simptome traumă în refugiați	Preliminar (studii pilot)
Somatic Experiencing	Conștientizare senzațională, pendulație	44% remisiune PTSD	Moderat (RCT-uri limitate)

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) se bazează pe flexibilitatea psihologică și acceptarea experiențială, cu cel mai robust corpus de dovezi. Emotional Freedom Techniques (EFT) combină psihologia cognitivă cu acupresiunea, arătând efecte mari pentru anxietate (d = 1.23) și depresie (g = 1.31) , deși există controverse privind izolarea ingredientului activ. Trauma Releasing Exercises (TRE) utilizează exerciții fizice care elicitează tremurături neurogene pentru descărcarea tensiunii cronice. Somatic Experiencing (SE) se concentrează pe conștientizarea senzațiilor corporale și completarea răspunsurilor defensive întrerupte.

4.3.Mecanisme de mediere și moderare

Mecanisme de mediere identificate:

- Angajamentul în muncă mediază relația dintre AEC și performanță;
- Flexibilitatea psihologică mediază efectele ACT asupra wellbeing;
- Autenticitatea mediază relația dintre resursele jobului și wellbeing;
- Empowerment-ul psihologic este influențat de coerența sinelui.

Moderatori:

- Contextul cultural: Efectele sunt mai puternice în culturile colectiviste;
- Tipul intervenției: Programele MBSR tradiționale (8 săptămâni) au efecte mai mari decât intervențiile abreviate;
- Suportul organizațional: Modulează efectele AEC.

5. DISCUȚIE

5.1.Interpretarea rezultatelor

Sinteza prezentată confirmă că autoreglarea emoțională conștientă are efecte pozitive moderate până la mari asupra funcționării profesionale, consistente across domenii și culturi. Mărimea efectelor (r = 0.37-0.44) este comparabilă cu alte intervenții psihologice validate.

Mecanismele de mediere identificate – angajamentul în muncă, flexibilitatea psihologică, autenticitatea – sugerează că AEC nu acționează direct asupra performanței, ci prin facilitarea unor stări psihologice pozitive și a alinierii dintre sine și rolul profesional.

5.2.Implicații teoretice

Studiul propune integrarea conceptuală a "echilibrului interior" ca variabilă mediadora între AEC și funcționarea profesională. Aceasta răspunde apelului pentru o conceptualizare mai nuanțată a wellbeing-ului subiectiv în context profesional. Compararea metodelor de eliberare emoțională evidențiază că, deși mecanismele specifice diferă (flexibilitate psihologică vs. stimulare bilaterală vs.

descărcare somatică), toate converg spre acceptarea experiențială și eliberarea împotrivirii ca procese centrale.

5.3.Implicații practice

Pentru organizații: Investițiile în programe de mindfulness și ACT sunt justificate empiric; contextul suportiv (autonomie, suport social) amplifică efectele AEC; programele MBSR tradiționale (8 săptămâni) sunt preferabile intervențiilor abreviate .

Pentru practicieni: Evaluarea inițială ar trebui să includă nivelul de AEC, flexibilitate psihologică și autenticitate; intervențiile ar trebui să vizeze explicit creșterea acceptării experiențiale și reducerii împotrivirii; metodele somatice (TRE, SE) pot fi oferite ca alternative pentru clienții care răspund mai bine la abordări corporale.

5.4.Limitări și direcții viitoare

Limitările includ heterogenitatea studiilor, lipsa cercetărilor longitudinale și necesitatea unor studii comparative directe între metodele de eliberare emoțională. Direcțiile viitoare vizează: dezvoltarea unui model de măsurare a echilibrului interior; testarea modelului în studii longitudinale; investigarea interacțiunii dintre AEC și inteligența emoțională; studii comparative RCT care să evalueze eficacitatea relativă a ACT, EFT, TRE și SE.

6. CONCLUZII

Autoreglarea emoțională conștientă, fundamentată pe acceptarea experiențială și eliberarea împotrivirii, reprezintă o resursă personală fundamentală care influențează funcționarea profesională prin intermediul angajamentului în muncă, flexibilității psihologice și autenticității. Dovezile empirice acumulate în ultimii cinci ani oferă suport solid pentru implementarea intervențiilor bazate pe mindfulness, ACT și alte metode de eliberare emoțională în organizații. Viitorul cercetării depinde de capacitatea de a integra perspectivele individuale și contextuale și de a testa modelele propuse în design-uri longitudinale riguroase.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aydogmus, C., Kocakoc, I., & Kocaoz, I. (2015). The role of psychological empowerment on the relationship between personality and job satisfaction. *Research Journal of Business and Management*, 2(3), 251-276.
2. Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269. https://doi.org/10.1177/0963721411414534
3. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115
4. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056
5. Bartlett, L., Martin, A., Neil, A. L., Memish, K., Otahal, P., Kilpatrick, M., & Sanderson, K. (2019). A systematic review and meta-analysis of workplace mindfulness training randomized controlled trials. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(1), 108-126. https://doi.org/10.1037/ocp0000146
6. Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. https://doi.org/10.1177/1073191104268029
7. Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2), 27.
8. Berdida, D. J. E., Lopez, V., & Grande, R. A. N. (2023). Nursing students' perceived stress, social support, self-efficacy, resilience, mindfulness and psychological well-being: A structural equation model. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32, 1390-1404. https://doi.org/10.1111/inm.13113
9. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077
10. Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the acceptance and action questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007
11. Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822
12. Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.1.141
13. Clond, M. (2016). Emotional freedom techniques for anxiety: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(5), 388-395. https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000483
14. Cohen-Katz, J., Wiley, S., Capuano, T., Baker, D. M., Deitrick, L., & Shapiro, S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: A qualitative and quantitative study, Part III. *Holistic Nursing Practice*, 19(1), 26-35. https://doi.org/10.1097/00004650-200501000-00008
15. Fendel, J. C., Bürkle, A., Gensichen, J., & Herrmann, M. (2021). Mindfulness-based interventions to reduce burnout and stress in physicians: A systematic review and meta-analysis. *Academic Medicine*, 96(5), 751-764. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003947

16. Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P., & Karekla, M. (2020). Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(12), e12566. https://doi.org/10.1111/spc3.12566
17. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271
18. Han, A., & Kim, T. H. (2022). The effects of internet-based acceptance and commitment therapy on process measures: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 24(8), e39182. https://doi.org/10.2196/39182
19. Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006
20. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513
21. Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062
22. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016
23. Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001
24. Keulen, R. F. M., Trompetter, H. R., Westendorp, W. F., Bohlmeijer, E. T., & Schreurs, K. M. G. (2025). Efficacy of acceptance and commitment therapy for transitional-age youth: A meta-analysis. *Child and Youth Care Forum*. https://doi.org/10.1007/s10567-025-00543-5
25. Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006
26. Kriakous, S. A., Elliott, K. A., Lamers, C., & Owen, J. (2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on the psychological functioning of healthcare professionals: A systematic review. *Mindfulness*, 12(1), 1-28. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01500-9
27. Kuppens, P., Oravecz, Z., & Tuerlinckx, F. (2010). Feelings change: Accounting for individual differences in the temporal dynamics of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 1042-1060. https://doi.org/10.1037/a0020962
28. Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand McNally.
29. Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: An inclusive systematic review. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492-513. https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1308924
30. Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592-615. https://doi.org/10.1037/a0025948
31. Mackenzie, C. S., Poulin, P. A., & Seidman-Carlson, R. (2006). A brief mindfulness-based stress reduction intervention for family caregivers of older adults. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34(4), 453-462. https://doi.org/10.1017/S1352465806002976
32. Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 39-53). Wiley.
33. Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books.

34. Sebastiani, S., et al. (2024). Emotional Freedom Techniques (EFT) for depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 212(8)
35. Shrestha, M. (2024). The influence of mindfulness on academic anxiety and emotional regulation among students. *International Journal of Indian Psychology*, 12(2), 2761-2769. https://doi.org/10.25215/1202.245
36. Suleiman-Martos, N., Grajales, Á. G., Martos-Cabrera, M. B., Membrive-Jiménez, M. J., Pradas-Hernández, L., & Cañadas-De la Fuente, G. A. (2020). The effect of mindfulness training on burnout syndrome in nursing: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 76(5), 1124-1140. https://doi.org/10.1111/jan.14318
37. Sutton, A., Williams, H. M., & Allinson, C. W. (2020). A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and Individual Differences*, 153, 109645. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109645
38. World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. WHO.
39. Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385-399. https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385
40. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.003
41. Zhang, Y., Zhang, Y., & Sun, Y. (2025). Effects of employee mindfulness on job performance and the mediating mechanisms: A meta-analysis. *Advances in Psychological Science*, 33(4), 647-665. https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2025.00647
42. Zonenstain, I. (2025). A model based on the Sedona method of emotional release. *END Education Conference Proceedings*. https://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2025/08/202501VP013.pdf

REPRESENTATIONS OF THE AMATEUR ARTISTIC MOVEMENT AND „NEW FOLKLORE" IN *GAZETA GORJULUI* (1968)

Maria-Magdalena Bratu
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This article explores how the Gazeta Gorjului newspaper reflected and legitimized the cultural policies of the Romanian communist regime following the 1968 administrative-territorial reorganization. By analysing press coverage of mass culture – specifically the network of urban and rural institutions, the amateur artistic movement and „new folklore" –, the study examines how these cultural forms were leveraged and integrated into the broader project of shaping a new social and cultural identity.*

Keywords: *Gazeta Gorjului newspape;, county party dailies; mass culture under communism; amateur artistic movement; new folklore*

Introducere

În urma reformei administrativ-teritoriale din anul 1968, când s-a produs și reorganizarea presei locale, prin înființarea cotidienelor județene de partid, apare ziarul local *Gazeta Gorjului*. Anterior, în Gorj, ca de altfel în întreaga Oltenie, era distribuit *Înainte* – organul Comitetului Regional din Oltenia al P.C.R. Prin trecerea de la regiuni la județe și pe fondul unei creșteri economice care a permis investiții locale importante (tipografii, utilaje etc.)[1], în fiecare reședință de județ va exista un astfel de ziar, editat de Comitetul Județean PCR și Consiliul Popular Județean și destinat în principal partidului unic.

Gazeta Gorjului – moștenitoarea postbelică a *Gorjanului* – este tipărită la 24 februarie 1968, în 12 pagini, la Întreprinderea Poligrafică „Oltenia" din Craiova, cu scopul de „a desfășura o susținută muncă de popularizare a politicii partidului și guvernului"[2]. Are 43 de numere în primul an, câte 52 în 1969 și 1970. Până la 6 mai 1971 a apărut săptămânal, după aceea cotidian; din nou săptămânal începând cu 1975, apoi cotidian până în 1989. Ajunsese constant la un tiraj de 10.000 exemplare pe apariție, majoritatea fiind abonamente la sate și în instituții[3].

Un articol inserat chiar în primul număr al publicației face referire la Gorjul din trecut ca loc în care „singura rază de lumină era nădejdea într-o viață mai bună", în comparație cu Gorjul din noua hartă, ce „cuprinde un bogat tărîm industrial, agrar, cultural, istoric și folcloric" și care „posedă un important potențial turistic, cu desăvîrșire nou": *„Cu două-trei decenii în urmă, gorjenii – neavînd cu ce se lăuda, îți vorbeau de cîntec și frumusețea plaiurilor natale. Cîntecul popular are o veche tradiție în Gorj, înclinația poetică a gorjenilor manifestîndu-se vădit în acest sens, astfel încît apare justificată mîndria ce răzbate din aceste versuri: «De n-ar fi pe lume Gorju, / N-ar mai fi nici cîntecu». Și-apoi îți hăuleau o doină amară, în care singura rază de lumină era nădejdea într-o viață mai bună. Astăzi, gorjanul te ia de mînă și – cu mîndrie și ochii umezi de bucurie – te duce să-ți arate vestigiile trecutului și cetățile prezentului, neîntrecutele frumuseți pitorești și datini din acest colț al patriei sale, ca și alte neprețuite comori ridicate prin munca vrednicilor săi semeni".*[4]

Contrastul dintre „lumea veche" și cea actuală, cu idealul uman promovat de comunism, „omul nou", este reiterat într-un text referitor la satul gorjenesc și schimbările benefice pe care le parcurge.[5] Este inoculată ideea că monografiile care adună mărturii despre ruralitatea acestor locuri „vorbesc despre trecut și însoțitorii săi permanenți – mizeria și analfabetismul, vorbesc despre mai marii satelor și despre truda celor obidiți, vorbesc despre lupta acestora din urmă împotriva

[1] *Jurnalismul comunist în România – presa, profesia, legislația*, de Marian Petcu, în *Panorama comunismului în România* (coord. Liliana Corobca), Editura Polirom, Iași, 2020, pp. 833-834
[2] *Succes deplin în muncă organului nostru de presă*, în *Gazeta Gorjului*, anul I, nr. 1 / 24 februarie 1968, p. 1
[3] *Între propagandă și cenzură, cu binecuvântarea regimului (IV)*, autor Cornel Șomâcu, în *Vertical* nr. 278 / 15-21 iunie 2011, p. 6
[4] *Invitație la drumeție*, autor Ion Spineanu, în *Gazeta Gorjului* nr. 1 / 24 februarie 1968, p. 10
[5] *Dimensiunile actuale ale satului gorjenesc*, autor Florea Staicu, în *Gazeta Gorjului* nr. 10 / 27 aprilie 1968, p. 9

nelegiuirii, vorbesc despre flăcăii satelor care apucau calea codrului pentru a găsi răzbunarea". În schimb, în „Gorjul de azi" „casele mai vechi dispar văzînd cu ochii, peste tot noul se înfiripează cu nădejde", iar modernizarea care îi ia locul se vede și în atitudinea sătenilor: *„Nouă este şi viaţa ţăranului de azi. Oamenii s-au schimbat cu totul. În discuţiile ce le porţi distingi la ei un limbaj nou. Îţi vorbesc despre tehnică, despre cultură. Îţi povestesc despre întîmplările eroilor principali ai cărţilor lui Alecsandri, Sadoveanu, Arghezi, Marin Preda, Eugen Barbu şi altor scriitori. E normal să fie aşa întrucît şcoala, căminul cultural, biblioteca, cinematograful sînt factorii care sădesc în satele noastre germenii culturii socialiste, savurată cu ardoare de masa ţărănimii muncitoare".*

Reorganizarea administrativ-teritorială ridică Târgu Jiu la rangul de municipiu și reședință de județ – „un oraș în plină dezvoltare (...), care, încadrat în circuitul modernizării și urbanizării tuturor orașelor patriei noastre, impune încă de pe-acum atragerea și mobilizarea tuturor factorilor la acțiunile ce vor fi inițiate și organizate de Consiliul popular municipal Târgu Jiu"[6]. Totodată, noua organizare administrativă „a creat un cadru larg de înflorire a vieții culturale în municipiul Tg. Jiu, prin care trebuie puse în valoare toate capacitățile intelectuale, tezaurul culturii materiale, talentele și puternicul potențial artistic de care dispunem". Autorul articolului consemnează că s-au stabilit sarcini precise pentru Comitetul de cultură și artă, consiliul municipal al Uniunii Generale a Sindicatelor din România (U.G.S.R.) și alți factori culturali, care se preocupă de constituirea ansamblului folcloric, a teatrului popular și fanfarei municipiului – instituții „care vor valorifica și vor duce mai departe tradiția culturală a Gorjului, se vor strădui să pună în valoare, într-o mai mare măsură, bogatul folclor local, datinile și obiceiurile de pe aceste meleaguri".

Preocupările privind organizarea producției și muncii, agricultura, industria și cooperativele meșteșugărești, tineretul și educația ocupă spații ample din *Gazeta Gorjului*, însă constant două pagini[7] surprind dimensiunea culturii de masă. Chiar în primul număr al publicației se subliniază faptul că „noua împărțire administrativ-teritorială a țării permite valorificarea superioară a potențelor culturale ale fiecărui județ, iar înființarea Caselor județene de creație cît și încadrarea Comitetelor pentru cultură și artă cu specialiști, permite ridicarea pe o treaptă și mai înaltă a mișcării artistice de amatori"[8].

În numărul din 5 iulie 1969, referitor la ***„Vitalitatea mișcării cultural-artistice din județ"***[9] este redată în cifre amploarea aparatului instituțional și a mișcării artistice de amatori.

- În județul Gorj funcționau la data respectivă 132 de cămine culturale, 5 case de cultură, 89 de biblioteci publice dotate cu peste 650.000 volume de cărți, 133 unități cinematografice
- La spectacolele prezentate în 1968 pe scenele așezămintelor culturale au luat parte 4.000.000 de spectatori
- Cele 14.622 de filme prezentate în ultimele 18 luni pe ecranele cinematografelor au fost vizionate de 3.230.625 spectatori
- Există 320 de formații artistice de amatori în județ, în care activează peste 5.000 de interpreți

Lucrarea *„Județul Gorj"* editată în seria *„Județele patriei"* de Institutul de Geografie din cadrul Academiei Republicii Socialiste România menționează că în 1969 în Gorj erau 8.381 de abonați la televiziune și 31.651 la radio și radioficare (din care 26.610 la radio)[10].

Comunismul a privit cultura, în general, ca un fenomen de masă specific clasei muncitoare, definit ca și „cultură a proletariatului" – pe de-o parte opusă culturii „elitelor", pe de alta fiind o componentă a formei de răspândire prin participarea activă a maselor[11]. Prin urmare, activitatea cultural-educativă a avut parte de un program politic și a fost utilizată din punct de vedere ideologic.

---

[6] *Să facem din Tg. Jiu cartea de vizită a judeţului!*, autor Mihai Smarandache, prim-secretar al Comitetului municipal, în *Gazeta Gorjului* nr. 4 / 16 martie 1968, pp. 1-2

[7] n.n. – De obicei pp. 6 și 7; pe parcursul anului 1968 genericul lor variază: „Viața culturală" (nr. 1-12; nr. 19-30), „Pagina culturală" (nr. 13), „Literatură. Artă. Cultură" (nr. 15 și nr. 18), „Învățământ. Artă. Cultură" (nr. 36-40)

[8] *În pragul unei noi întreceri: Bienala de teatru „I.L. Caragiale"*, autor A. Dijmărescu – directorul Casei de cultură Tg. Jiu, în *Gazeta Gorjului* nr. 1 / 24 februarie 1968, p. 6

[9] *Vitalitatea mişcării cultural-artistice din judeţ*, autor C. Doreanu, în *Gazeta Gorjului*, an II, nr. 29 (77) / 5 iulie 1969, p. 6

[10] *Judeţul Gorj*, autori Niculina Baranovsky și Gh. Neamu, Editura Academiei RSR, București, 1971, pp. 94-96

[11] Cristina Anisescu, Daniela Apostol, Florin Dumitrescu, Călin Hentea, Cosmin Nasui, Oana Nasui, Cristian Vasile, *Cultura de masă în Epoca de Aur: Cîntarea României & Cenaclul Flacăra*, Editura PostModernism Museum, 2019, pp. 67-69

Perspectiva accesibilității culturii apare ca o mare realizare a istoriei, o reușită datorată socialismului, menită a contribui la creația așa-numitului „om nou”[12].

Mișcarea artistică de amatori, conform definiției oficiale de la începutul regimului Ceaușescu – adică din perioada în care *Gazeta Gorjului* apare –, „aducea o contribuție importantă la dezvoltarea conștiinței socialiste și educarea estetică a maselor, la folosirea plăcută și instructivă a timpului liber al acestora”[13]. Treptat, pe parcursul a mai puțin de un deceniu, remarcă și istoricul Cristian Vasile, „se va ajunge la o absolutizare a importanței acestei mișcări odată cu raportarea la cultură ca la un fenomen de masă, și nu de elită”[14]. Din datele oficiale – mai scrie Cristian Vasile – rezultă că în anul 1965 aproape în toate întreprinderile, instituțiile și chiar la sate activa cel puțin o formație de amatori. Cu toate că, teoretic, erau foarte numeroase, practic cele mai multe formații artistice nu asigurau calitatea artistică a programelor prezentate, iar multe nici nu aveau activitate constantă. În aceste condiții, organele de stat și ideologice și-au pus problema cooptării mai intense a tinerilor și adolescenților în mișcarea artistică de amatori[15].

Cadrul instituțional al mișcării artistice de amatori la sate

În mediul rural, căminul cultural, biblioteca, cinematograful, cărora li se adaugă rețeaua de radioficare, reprezintă principalele instituții prin care se organizează și se intensifică în general cultura de masă și în special mișcarea artistică de amatori. Aceste spații nu au doar o funcție recreativă sau educativă, ci devin instrumente importante de transmitere a mesajelor oficiale. Multitudinea și diversitatea de activități culturale și artistice se împletește cu propaganda, iar aceste instituții devin canale prin care ideologia oficială este difuzată și integrată în viața cotidiană a comunității.

Cercetătorii apreciază că 1946-1963 a fost o perioadă în care numărul acestor instituții a crescut atât de mult încât în fiecare așezare rurală exista un cămin cultural. Până la sfârșitul anilor 1970 „rețeaua s-a dezvoltat mai ales din necesități propagandistice, realizate inclusiv prin acțiune culturală: s-au amenajat și s-au construit sedii noi, s-au înființat numeroase formații artistice, programele de activitate s-au diversificat și, cu tot formalismul impus de regimul totalitar, căminele culturale reușeau să răspundă nevoilor de cunoaștere și de divertisment ale populației rurale”[16]. Istoricul Vasile Arimia menționează că „în penultimul deceniu al secolului al XX-lea, numărul căminelor culturale din județul Gorj se ridica la 162, din care 64 erau cămine culturale de centru, toate dispunând de săli corespunzătoare și aparatură modernă”[17].

Într-o convorbire cu Petre Seceleanu, secretar al Comitetului județean U.T.C., publicată de *Gazeta Gorjului* sub titlul ***„Munca culturală – la nivelul acumulărilor”***[18], privind intențiile îmbunătățirii și intensificării activității tineretului în viața satului, acesta face referire la întrecerea „Căminul cultural cu cea mai bună activitate cultural-artistică specifică tineretului”, organizată între 1 aprilie și 31 octombrie 1968. Obiectivele declarate: *„Organizarea unei activități complexe de informare a tineretului privind hotărîrile partidului și statului, cunoașterea trecutului de luptă al partidului și poporului, a realizărilor și perspectivelor de dezvoltare a țării noastre. Paralel urmărim cuprinderea întregului tineret din comună în activitatea căminului cultural, organizarea unor acțiuni tinerești proprii, constituirea unor formații artistice ale tineretului. Evident, urmărim și continuarea unor tradiții progresiste ale satului, valorificarea creației populare din zonele folclorice ale județului nostru. Pe scurt, o reînsuflețire a mișcării cultural-artistice, privirea ei dintr-un unghi nou”.*

[12] Sursa: https://romanialiterara.com/2019/11/fenomenul-culturii-de-masa-in-epoca-de-aur/, accesat la 6 martie 2026

[13] *Întrecere (întrecere socialistă)*, de Ovidiu Trăsnea, în *Dicționar de etică pentru tineret*, coord. Alexandru Bădulescu și Ovidiu Trăsnea, Editura Politică, București, 1969, p. 260

[14] Cristian Vasile, *Viața intelectuală și artistică în primul deceniu al regimului Ceaușescu (1965-1974)*, București, Editura Humanitas, 2025, p. 62

[15] Cristian Vasile, op. cit., p. 65

[16] Maria Moldoveanu, Valeriu Ioan-Franc, Romulus Antonescu, Alexandru Duma, *Managementul Culturii – universul rural*, Editura Expert, București, 2000, p. 38

[17] Vasile Arimia, *Gorjul cultural. Secolul XX (1910-1990)*, Editura Centrului Județean pentru Conservarea și Promovarea Culturii Tradiționale Gorj, Târgu Jiu, 2009, p. 193

[18] *Munca culturală – la nivelul acumulărilor*, în *Gazeta Gorjului* nr. 8 / 13 aprilie 1968, pp. 6-7

Declarațiile liderului județean U.T.C. evidențiază rolul central al căminului cultural în organizarea și dinamizarea vieții culturale a tineretului din mediul rural și, totodată, sugerează interesul pentru ocuparea sistematică a timpului liber al tinerilor.

Atribuțiile și sarcinile căminului cultural – apreciat ca fiind „centrul vieții spirituale a satului" – sunt mediatizate și în articolul ***„Noile coordonate ale căminului cultural"***[19]. Textul informează că, prin Hotărârea Consiliului de Miniștri din iulie 1968, „în fiecare comună se va înființa ca instituție juridică un cămin cultural comunal, care va conduce și coordona toată activitatea culturală de pe raza comunei". Căminul cultural urma să aibă în subordine toate instituțiile de cultură din comună – biblioteca, cinematograful și studiourile de radioficare – și să fie condus de un director numit de Comitetul județean pentru cultură și artă. De asemenea, „în satele ce aparțin de comune, acolo unde există o bază materială corespunzătoare pentru desfășurarea activității culturale", urma să se înființeze cămine culturale sătești, filiale ale căminului cultural comunal, și ele conduse de un director.

Sunt enunțate atribuțiile și sarcinile ce revin căminului cultural: „conduce, coordonează, îndrumă și răspunde pe linie de stat de întreaga viață culturală a comunei; asigură orientarea politică unitară a manifestărilor culturale ținînd seama de sarcinile generale ce se pun pe plan central de către conducerea partidului și statului nostru și de realitățile specifice ale comunei". Căminul cultural „este chemat să asigure educația multilaterală politică, științifică și artistică a maselor, să organizeze activități distractive pentru oamenii muncii și, în special, pentru tineret". *„Prin căminul culturale trebuie să se completeze și să se lărgească orizontul de cunoștințe al adultului, al elevului care a părăsit băncile școlii; căminul cultural trebuie să fie locul unde se prelucrează și se modelează arta noastră populară; prin el trebuie să se păstreze și să se îmbogățească folclorul nostru național și să se cultive în mase creația cultă românească și universală. (...) La baza activității căminului culturale trebuie să stea satisfacerea prin toate mijloacele și formele a nevoilor de cultură și civilizație ale maselor de oameni ai muncii".*

Prin aceeași Hotărâre, în fiecare comună urma să își desfășoare activitatea o bibliotecă comunală cu un bibliotecar salariat, „iar la sate, unde există condiții materiale, se vor crea filiale conduse în mod obștesc de cadre didactice". Bibliotecarul avea în atenție „asigurarea unei proporții corespunzătoare în difuzarea cărții politice, științifice, agricole și de literatură", trebuia să se asigure că „unitatea pe care o conduce contribuie la ridicarea nivelului de cultură al satului" și că „nu există familie fără cititori". Totodată, în fiecare comună va funcționa un cinematograf comunal, care va deservi toate satele comunei.

Rețeaua instituțională urbană

După reorganizarea administrativ-teritorială din 1968, casele de cultură devin instituții centrale ale vieții culturale urbane din județul Gorj. Ele au rolul de a organiza și coordona activitățile cultural-artistice de masă, de a sprijini formațiile de amatori și de a oferi cadrul pentru spectacole, cercuri de creație și alte manifestări educative, fiind instrumente importante de orientare culturală și ideologică a comunității.

În lucrarea *„Gorjul cultural. Secolul XX (1910-1990)"*, Vasile Arimia menționează faptul că la 1 martie 1968 a fost înființat Comitetul de cultură și artă, care, la 1 octombrie 1972, și-a schimbat denumirea în Comitetul pentru cultură și educație socialistă, iar la 7 februarie 1990 a devenit Inspectoratul pentru Cultură al județului Gorj[20]. Ca instituții specializate, Comitetul de cultură și artă va coordona activitatea Casei creației și „Tarafului Gorjului".

Casa creației populare Gorj va fi înființată la 1 martie 1968; din 1971 se va numi Centrul Județean al Creației Populare Gorj, iar din 1980, Centrul de Îndrumare a Creației Populare și a Mișcării Artistice de Masă Gorj. Este instituția care – la fel ca toate cele similare din țară – va avea un rol central în organizarea, sprijinirea și dezvoltarea activităților culturale, prin promovarea tradițiilor și încurajarea unei culturi de masă în conformitate cu principiile regimului comunist: *„Înscriindu-se în noile dimensiuni ale epocii contemporane, determinate de profundele transformări*

[19] *Noile coordonate ale căminului cultural*, autor Ion Zăvoi – vicepreședinte al Comitetului județean pentru cultură și artă, în *Gazeta Gorjului* nr. 26 / 10 august 1968, pp. 6-7
[20] Vasile Arimia, op. cit., p. 193

economice, social-politice și demografice, casele creației populare capătă potența unor instituții cultural-educative care au drept scop îndrumarea metodică de specialitate a activității artistice de amatori, stimularea cercetării și valorificarea creației populare din cuprinsul județelor. Pe baza acestor premise a fost organizată, cu cîteva luni în urmă, și Casa creației populare din județul Gorj, cu sediul în municipiul Tg. Jiu".[21]

Activitatea acesteia era orientată spre patru sectoare: literatură-folclor, teatru-brigăzi, artă plastică și populară, muzică. O atribuție este „de a acorda asistență de specialitate caselor de cultură și căminelor culturale, sindicatelor, cooperativelor meșteșugărești, școlilor etc., în organizarea și desfășurarea activității formațiilor artistice de amatori din orașe și sate".

Articolul ***„Casa de creație – ar putea să «CREEZE» mai mult!"***[22], publicat în 13 iulie 1968 – pe fond, unul critic la adresa instituției, care nu și-a realizat multe dintre atribuții – oferă unele informații despre activitate. De exemplu, faptul că s-a trecut la elaborarea unui studiu „asupra posibilităților de extindere la căminele culturale a ansamblurilor folclorice, avîndu-se în vedere reluarea unor tradiții și obiceiuri specifice localității respective". De asemenea, mai stă în atenția colectivului Casei de creație „pregătirea formațiilor de fluierași, tarafuri și soliști vocali și instrumentiști care, în colaborare cu alte formații din județul Dolj, vor participa la festivalul folcloric din lunile iulie-august de pe litoral". Totodată, s-au întreprins cercetări pentru strângerea „unor materiale inedite din zona folclorică a Arcanilor și Stăneștilor, vizînd în mod deosebit creații rituale și folclorul copiilor", și realizarea unui studiu asupra artei populare din Gorj, până la data respectivă fiind colectat materialul pentru capitolul „Portul popular din Gorj".

În contextul dezvoltării mișcării artistice de amatori, apariția numeroaselor ansambluri folclorice în Gorj reflectă interesul autorităților pentru valorificarea și promovarea tradițiilor locale în cadrul organizat al vieții culturale: *„După anul 1965, în Gorj s-au constituit ansambluri (cu taraf de lăutari și formație de dansuri) pe lângă căminele culturale (Drăgoești în 1970 și Târgu-Logrești în 1972) ori pe lângă casele de cultură (Țicleni în 1972 și Novaci în 1976), dar în special ansambluri (orchestre) ale întreprinderilor («Doina Motrului» al Sindicatelor Miniere Motru în 1967, «Jiulețul» al Uzinei Mecanice Sadu, care a activat din 1965, «Forestierul» al Combinatului de Prelucrarea Lemnului în 1962, «Doruleț» al Întreprinderii Mașini Unelte în 1985, «Altița» al Cooperației Meșteșugărești în 1975) și ale unor instituții culturale («Rapsozii Gorjului» al Școlii Populare de Arte Târgu Jiu în 1979)".*[23]

În această multitudine de formații se remarcă „Doina Gorjului". Prin Decizia nr. 48 a Sfatului Popular al raionului Târgu Jiu, la 22 februarie 1960, Orchestra de muzică populară „Taraful Gorjului" capătă personalitate juridică, activând pe lângă Secția de învățământ și cultură a Comitetului provizoriu al județului Gorj. La 1 iulie 1968 a devenit Orchestra populară „Doina Gorjului", având o secțiune de dansuri (prin admiterea dansatorilor de la ansamblul „Jiuleț" al Întreprinderii Metalurgice Sadu) și un efectiv de 70 de posturi, dirijor fiind Anghel (Gelu) Barabancea. Prin decizia nr. 525 a Consiliului popular județean Gorj, din 15 decembrie 1969 se va numi Ansamblul artistic de cântece și dansuri „Doina Gorjului"[24]. O scurtă perioadă a fost subordonat Comitetului pentru cultură și artă al județului Gorj, iar din 1970 a fost preluat de Consiliul Județean al Sindicatelor.

O imagine a popularității de care se bucură acest ansamblu, ca și a interesului pe care îl stârnește în rândul artiștilor, dornici să se afirme în cadrul lui, este oferită de articolul ***„S-a deschis o fereastră / Însemnări pe marginea unui concurs"***[25]. Referirile din cuprins sunt la concursul pentru completarea locurilor de soliști vocali și instrumentiști, dansatori și instrumentiști pentru taraf, desfășurat în 15-16 mai 1968: *„Timp de două zile, pe scena sălii «23 August» din municipiu și la Casa de creație s-au întrecut talentele și măiestria a 170 de artiști amatori. A fost o adevărată paradă a celor mai buni dintre cei mai buni animatori ai vieții cultural-artistice din județ, a celor mai fideli slujitori ai cîntecului și dansului popular. (...) Acești tineri au adus în concurs peste 350 de cântece*

[21] *Casa de creație ar putea să „CREEZE" mai mult!*, autor S. Popescu, în *Gazeta Gorjului* nr. 22 / 13 iulie 1968, pp. 6-7
[22] Idem
[23] Al. Doru Șerban, *Din Gorj. Articole, studii, cercetări*, Editura Măiastra, Târgu Jiu, 2008, pp. 409-410
[24] Vasile Arimia, op. cit., pp. 232-233
[25] *S-a deschis o fereastră / Însemnări pe marginea unui concurs*, autor I. Runcanu, în *Gazeta Gorjului* nr. 15 / 25 mai 1968

populare gorjenești, ciobănești și de pe alte meleaguri ale patriei, peste 100 de melodii populare interpretate la vioară, fluier, caval, ocarină, acordeon, țambal, fierăstrău sau frunză și o mare varietate de dansuri populare de pe întreg cuprinsul țării".

Preocuparea pentru repertoriu și ținuta scenică

Grija pentru ținuta scenică și repertoriu este o componentă esențială a mecanismului de propagandă și control ideologic, subordonată direct directivei „realismului socialist" și, ulterior, naționalismului ceaușist. Arta, în general, nu funcționa ca un spațiu de exprimare liberă, prin urmare spectacolele și aparițiile publice nu erau acte pur artistice, ci „mijloace de educare a maselor" strict reglementate. Pretextul acestor cerințe sunt însă „pretențiile publicului larg, consumator de artă"[26], idee inoculată cu fiecare articol ce abordează această temă: *„Trebuie să știm să satisfacem exigențele publicului spectator, lucru care se poate realiza chiar cu mijloacele existente, dar numai printr-o preocupare conștiincioasă amplificată cu multă dăruire de sine"*[27].

Deși și-a dobândit prestigiul de orchestră profesionistă prin instrumentiști recunoscuți pentru calitățile lor artistice și prin numeroase spectacole și turnee susținute în diverse regiuni ale țării, „Taraful Gorjului" primește o critică dură în articolul ***„Înaintea pretențiilor noastre – să satisfacem exigențele publicului spectator"*** pentru lipsa ținutei scenice unitare și atitudinea instrumentiștilor. Preocuparea pentru menținerea unui standard artistic și profesional ridicat este considerată esențială pentru prestigiul acestei formații reprezentative și pentru imaginea folclorului local în fața publicului: *„Orchestra populară «Taraful Gorjului», singura formație profesionistă la ora actuală din județ, este cunoscută de mai bine de zece ani pe tot cuprinsul țării. Turneele efectuate și concertele susținute au făcut să se ducă vestea pînă departe despre frumusețea folclorului gorjenesc. Orchestră cu vechime, cu multe spectacole reușite și cu mulți dintre componenții ei considerați ca adevărați artiști, a intrat de la o vreme într-un impas. Pe portativul activității sale au apărut unele aspecte de-a dreptul stînjenitoare. Este vorba, în primul rînd, de apariția sa în fața publicului spectator într-o ținută vestimentară împestrițată (fiecare cu ce are). Mulți dintre instrumentiști, atunci cînd urcă pe scenă, iau o mimică plictisitoare. Pe fața lor se citește nerăbdarea de a sfîrși cît mai repede. Nimic mai deplorabil decît un instrumentist căscînd, ținînd instrumentul ca pe o jalnică unealtă, fără să-și dea seama că este «fotografiat» de ochiul atent al spectatorului".*[28]

Textul critică „persistența unor greșeli interpretative care vor trebui să fie obiectul unei analize speciale", apoi pregătirea profesională individuală, care „nu trebuie să se limiteze numai în a exersa la instrument": *„Este necesar ca fiecare să se preocupe cu sîrguință de ridicarea calificării sale profesionale (studii de specialitate, note, comentarii muzicale etc.), iar conducerea tarafului să acorde mai multă atenție educației morale și estetice a membrilor săi. Cu ce strică dacă un violonist cunoaște sensibilitatea poeziei lui Eminescu, personalitatea și seva creației muzicale a lui Enescu sau Ciprian Porumbescu? Credem că ar fi bine ca, periodic, să se facă expuneri și discuții privind conduita artistică a tarafului, în lumina atitudinii comuniste față de artă".*

Referirile la ținuta scenică impusă nu pot eluda o discuție distinctă despre portul tradițional, integrat în circuitul oficial al spectacolelor folclorice, ansamblurilor artistice și manifestărilor culturale. Costumul popular ajunge un simbol al identității naționale reinterpretate în cheie socialistă și va fi adaptat unor tipare fixe, considerate „autentice", dar uniformizate pentru producția de serie.
Un rol covârșitor pentru zona Gorjului, dar nu numai, l-a avut în această privință „Arta casnică" de la Tismana – parte a rețelei de cooperative meșteșugărești menite să organizeze, să valorifice și să standardizeze producția artizanală locală, în special țesăturile și costumul popular. La început a funcționat cu o secție de cusături populare, căreia i-a adăugat alta de țesut pânză pentru cusături, iar

[26] *În pragul unei noi întreceri: Bienala de teatru „I.L. Caragiale"*, autor: A. Dijmărescu – directorul Casei de cultură Tg. Jiu, în *Gazeta Gorjului* nr. 1 / 24 februarie 1968, p. 6
[27] *Înaintea pretențiilor noastre – să satisfacem exigențele publicului spectator*, autor Adrian Popescu, în *Gazeta Gorjului* nr. 19 / 22 iunie 1968, p. 7
[28] Idem

mai târziu – o secție de covoare oltenești[29]. Cooperativa a avut ca scopuri integrarea meșteșugarilor într-o formă de producție colectivizată; valorificarea economică a tradițiilor textile locale; asigurarea unor venituri pentru femeile din mediul rural; transformarea creației populare într-un bun comercializabil, inclusiv pentru export. Produsele erau livrate în 15 țări, între care Belgia, Irak, Israel, S.U.A., Japonia, Suedia, Franța, R.F.G.

De-a lungul timpului, beneficiari ai cooperativei au fost mari ansambluri ca „Ciocârlia", „Alunelul", „Cindrelul", numeroase case de cultură, diverse formații artistice din unități socialiste, uzine și fabrici, magazine cu profil de artă populară din București și alte mari orașe ale țării („Romarta", „Romartizana", „Arta populară") etc. Prin urmare, demersul cooperativei a dus la o diluare a specificului local în favoarea unei imagini naționale standardizate.

Articolul ***„Făurarii de frumuseți"***, apărut în nr. 6 din *Gazeta Gorjului*, prezintă acest aspect: *„Cine ar putea nega că, atunci cînd aplaudă cu toată inima un spectacol folcloric, nu a inclus în sfera succesului și portul popular al artiștilor? Și – este bine să se știe – costumele de Dolj, Gorj și altele, pentru ansamblurile de amatori sau profesioniste sînt rodul muncii și al măiestriei celor din Tismana"*[30]. Textul descrie munca minuțioasă a lucrătorilor și precizează că „în cele 11 secții, unde se produc circa 170 sortimente, lucrează 1.300 de muncitori": *„Secția abagerie. Un tînăr în fața unei mașini de cusut. E croitor! Veți spune. O fi, dar înainte de toate este un artist. Cu un șnur petrecut pe după ureche, «țintuit» apoi de acul mașinii, tînărul se «joacă». Și din joaca omului se plămădesc desene miraculoase. Canavaua, o mînecă ori un piept de costum popular, este întoarsă, sucită și răsucită, din nou întoarsă, împinsă înainte și-napoi și fără să fi avut nimic însemnat pe ea este tocmai bună pentru a trece la o altă operație. Frumosul pe bandă rulantă!".*

Versuri din „folclorul nou"

Dacă în perioada comunistă conceptul de „om nou" desemnează individul modelat de valorile socialiste – devotat muncii, progresului și ideologiei oficiale, în mod corespunzător „folclorul nou" devine expresia culturală a acestui tip uman. El ajunge unul dintre instrumentele simbolice prin care transformarea cetățeanului este legitimată și celebrată.

Per ansamblu, „folclorul nou" înseamnă creațiile inspirate din modelul tradițional, dar adaptate tematic la realitățile și ideologia socialistă. Cântecele, poeziile, spectacolele folclorice păstrează formele expresive populare (doina, hora, balada), dar modificând conținutul: sunt integrate motive despre muncă, industrializare, colectivizare, optimismul socialist, eliberarea de „vechile neajunsuri" sau elogierea conducătorilor și sunt eliminate elemente religioase sau legate de nostalgia satului tradițional. Deformarea folclorul are, desigur, în primul rând, scopul de a-l transforma într-un instrument de propagandă.

Odată cu amploarea mișcării cultural-artistice de masă, repertoriile abordate de ansamblurile folclorice și de soliști se axează în principal pe cântece de „viață nouă", cu texte nou create, atașate de obicei melodiilor cu ritm de joc. Genurile liric și epic și cele rituale sunt evitate și vor fi eliminate treptat din repertoriu, din cauza subiectivității și a sentimentelor pe care le transmit, considerate periculoase de propaganda comunistă. Este creat, astfel, un nou stil în muzica folclorică, denumită tot mai des „populară", cu misiunea de a reprezenta „masele" – clasa țărănească și cea muncitoare, responsabile de „construirea" noii societăți.

Comitetul de stat pentru cultură și artă și Casa centrală a creației populare publică în 1965 volumul intitulat *„Folclor poetic nou"* – lucrare „editată cu scopul de a pune la îndemîna maselor largi de cititori, formațiilor artistice de amatori de pe întregul cuprins al patriei noastre, pagini selecționate din folclorul poetic nou – în mare parte inedite"[31]. Studiul introductiv este realizat de prof. univ. Mihai Pop, care menționează dezvoltarea și valorificarea mișcării artistice populare și care

[29] *Cooperativa Arta Casnică de la începuturi până la a XXX-a aniversare* – lucrare monografică de Dan Chițiba; *Activitatea de artă populară şi artizanat (cusături și alesături)* – Raport de Traian Burtea, președinte cooperativă (1980). Sursa: https://www.oocities.org/tismanagorj/artizanat/monografie.htm, accesat la 1 martie 2026

[30] *Făurarii de frumuseți*, autor V. Știubeianu, în *Gazeta Gorjului* nr. 6 / 30 martie 1968, p. 6

[31] *Folclor poetic nou*, ediție alcătuită și îngrijită de Ioan Meițoiu, cu Studiu introductiv de prof. univ. Mihai Pop, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă – Casa Centrală a Creației Populare, București, 1965, p. 23

încearcă o „lămurire a problematicii cântecului nou ca fenomen folcloric contemporan". Apar câteva idei specifice acelor vremuri, precum „formarea conștiinței sociale", „comunicarea culturală cu masele" sau „patriotismul socialist", concluzia fiind că „în noua viață culturală a satului folclorul tradițional trece printr-un proces intens de transformare". În practică, aceasta însemna dispariția unor obiceiuri bazate pe „credințe superstițioase", ca descântecele, ori a colindelor creștine, care devin simple urări laice de belșug și viață fericită, considerate acum a fi aducătoare de „culoare și veselie" petrecerilor de An Nou.

În 1968, același Comitet de stat pentru cultură și artă girează publicarea lucrării *„Folclorul și educația estetică a maselor"*, „concepută din dorința de a veni în sprijinul așezămintelor sătești de cultură, preocupate de investigarea și valorificarea folclorului pe căile specifice activității lor"[32]. Intenția declarată a autorului Ioan Meițoiu este ca, „pornind de la o bază de tradiție folclorică, menținută legitim în complexitatea manifestărilor din cadrul satului românesc actual, să arate și modul în care folclorul reflectă aspectele vii din realitatea satului nou, felul în care acesta o dată intrat pe diferite căi în circuitul culturii noastre naționale își impune valorile sale estetice"[33]. *„Valorificarea moștenirii culturale și spirituale excludea preluarea datinilor creștine, religioase, pe care partidul le socotea mistice, deci dăunătoare pentru ordinea socială. Preluarea și continuarea folclorismului de secol al XIX-lea și de secol XX, ca atare, de către autoritățile comuniste pot fi ușor puse la îndoială. Pericolul folosirii folclorului, al evocării datinilor și colindelor apare des în documentele de partid, care califică această întrebuințare drept o derivă mistică"*[34], scrie cercetătorul Cristian Vasile.

Nr. 10 al *Gazetei Gorjului*, care titrează *„Trăiască 1 Mai – Ziua solidarității internaționale a celor ce muncesc"*, conține două pagini exponențiale pentru „folclorul nou". Sub genericul ***„Lung îi drumul Gorjului"***[35] și în categoria cântecului de dragoste sunt publicate mai multe texte ce glorifică munca în mină, fabrici și uzine, slăvesc tractorul, combina, plugul și recolta bogată, laudă realizările socialismului care sporește avuțiile județului.

Textul introductiv plasează cântecul de dragoste între trăiri individuale și expresii colective. De asemenea, evidențiază continuitatea tematică: cântecele vechi exprimă nemulțumiri și poveri sociale ale trecutului, cele noi devin manifest al optimismului și al „vieții noi", demonstrând cum folclorul se reconfigurează pentru a reflecta atât trecutul, cât și prezentul, cum se adaptează la schimbările sociale și ideologice: *„(...) Între istorie și legendă, între legitate și întîmplare, Gorjul își disimulează tristețea și bucuria, îndoielile și speranțele, căutările și certitudinile în cîntecul de dragoste. Dar chipul femeii iubite sau al omului iubit oglindit în aceste cîntece, în ciuda unor imagini artistice incantatorii, nu se individualizează. Și nici nu se poate individualiza. Pentru că dincolo de acest chip drag, zugrăvit totdeauna la modul general, gorjanul iubește viața. «Mîndra» sau «doda», «neica» sau «dragul» sînt totdeauna proiecții temporale și spațiale ale acestei aspre sete de viață, ipostaze ale ei. Cîntecul trist de dragoste al gorjanului din trecut lasă să se întrevadă, sub aparențe, nemulțumiri sociale latente, cristalizate de-a lungul unor secole de povară, după cum noul cîntec de dragoste e aidoma unui imn închinat vieții noi".*

Industrializare este și ea cântată în versuri de „ poetul popular", iar pentru zona Gorjului sursă de inspirație sunt, spre exemplu, Schela Rovinari și sondele petroliere. Așa cum se știe, zona Rovinari-Turceni a devenit unul dintre cele mai mari șantiere și centre de producție energetică din România comunistă, Schela fiind baza de aprovizionare cu materie primă (cărbune). În același timp, sondele de la Țicleni reprezentau inima industriei extractive din județul Gorj, orașul fiind construit și dezvoltat în jurul acestor exploatări petroliere. Toate se datorează, cum era de așteptat, partidului unic, pentru care poetul are versuri pline de recunoștință. Această manipulare a folclorului urmărește să creeze o nouă identitate culturală, aliniată cu valorile regimului comunist. Iată câteva din cele 22 de texte în care elemente tradiționale sunt adaptate pentru a servi în scop propagandistic.

[32] Ioan Meițoiu, *Folclorul și educația estetică a maselor*, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, 1968, p. 3
[33] Idem
[34] Cristian Vasile, op. cit., p. 77
[35] *Lung îi drumul Gorjului*, în *Gazeta Gorjului* nr. 10 / 27 aprilie 1968, pp. 6-7

„Neic-al meu harnic sondor”: „Foaie verde de mohor / Neic-al meu, harnic sondor / Îmi trimite seara dor / Să mă duc fuga, fuguța / Să-i dau lui neica guruța, / Să mă duc seara pe lună / Că mă vede prin lumină, / Să vin pe ploi și pe vînt / Numai gura să-i sărut”.

„Rîuleț, rîuț de munte”: „Rîuleț, rîuț de munte / Coboară stîncile iute / Și te-aruncă în cîmpie / Cu veste de bucurie, / Și te-aruncă pînă-n Jiu, / Pînă-n Jiu și-n Tg. Jiu / Și vestește mîndrului, / La cleștele strungului, / Că-l aștept din primăvară / Cu dor de la inimioară, / Că-l aștept din celalt an / La umbrița de castan / Unde ne-am iubit întîi / Cu florile căpătîi / Cu vers de privighetoare / Și cu doruri călătoare, / Că-l aștept să ne-ntîlnim / Și la toamnă să nuntim”.

„De cînd bădița s-a dus”: „De cînd bădița s-a dus / La mină pe Jiu în sus / De-acasă n-am mai plecat. / Nici la horă n-am jucat, / Că bădița carte-mi scrie / Și cînd scrie mă mîngîie, / C-o veni și m-o lua / Cînd s-o face comina”.

„Cine oare acum nu vede?”: „Iarbă deasă, iarbă verde / Cine oare-acum nu vede / Că în Gorjul de altădată / Viața toată e schimbată? / Mai mare dragul să vezi / Pe tarlale și-n livezi / Oamenii harnici lucrînd, / Tot cîntînd și veselind / Dimineața pînă-n seară / De cu primăvară-n toamnă. / Du-te păsărică-n zbor / Pe creangă de pomișor / Și spune-i partidului, / Părintele binelui / Că noi toți îi mulțumim / Pentru traiul ce-l trăim”.

„Bădișor de pe tractor”: „Bădișor de pe tractor / Nu-mi trimite atîta dor, / Prin gurile tuturor, / Și vino mata cu el / Cu tractoru-ncetinel”.

„Vine Jiul tulbure”: „Foaie verde-a murele / Vine Jiul tulbure / Că spală cărbunele / La Scheia, la Rovinari / Unde sînt minele mari”.

„Cît îi uzina de mare”: „Cît îi uzina de mare / Numai două drumuri are: / Pe unu merge motorul, / Pe unu badea cu dorul”.

„De la Tîrgu Jiu la vale”: „Foaie verde trei migdale / De la Tîrgu Jiu la vale / O să vezi pe deal în sus / Pădure nouă s-a pus. / Pădurea toată-i de fier / Și-i făcută de sondori. / Foaie verde, foaie lată / Pădure-asta minunată / Face țara mai bogată”.

„Inimioară, inimioară”: „Frunzuliță sălcioară / Inimioară, inimioară / Dacă mi-ai putea zbura / Te-aș trimite, n-aș mai sta / Peste tot în țara mea; / Frunzuliță bob negară / Inimioară, inimioară / Pentru tot ce-i nou în țară, / De la vîrful bradului / La albastrul valului / Pentru traiul omului / Mulțumim partidului”.

Cele 22 de texte în versuri sunt valorificate și în culegerea de folclor intitulată *„Lung îi drumul Gorjului”*, editată de Consiliul județean Gorj al Organizației pionierilor și publicată în același an 1968, în 96 pagini. Volumul apare sub îngrijirea prof. Gh. Lungan, cu prefața de prof. Nicolae Dragoș, și include 53 de texte în versuri.

Alte texte din „folclorul nou”, culese de N. Roșianu din satul Capu Dealului, sunt publicate în *Gazeta Gorjului* nr. 7, sub genericul ***„Folclor din Valea Motrului”***[36]:

„Frunză verde sălcioară”: „Frunză verde sălcioară, / Vîntule de primăvară, / Adu-mi pe neica-n cărare / Că n-am aripi zburătoare, / Că n-am aripi cum ai tu / Să cutreier pămîntu. / Aripile dorului / Sînt ca para focului / Arde și se mistuiește / Unde alt dor întîlnește. / Adu-mi pe neica din mină / Că-i sînt dragă de copilă / Adu-mi pe neica din Motru / Că l-am iubit cu tot focul / Să vină să-i fiu soție / Mireasă la cununie / Părtașă la bucurie”.

„Motrule în calea ta”: „Frunză verde viorea / Motrule în calea ta / De-ai spune la cineva / De dragostea lui neica / Eu cu of te-oi blestema / Să-ți sece izvoarele / Să n-adăpi mioarele / Să n-auzi șuerul lin / Al pădurilor de pin / Să n-auzi cîntecul drag / Al pădurilor de fag / Viers în orice dimineață / Și pe malu-ți cum se-nalță / Într-un mare șantier / Motru oraș minier”.

Legitimarea prin referință la nume consacrate

Asocierea numelor cunoscute cu „folclorul nou” este o strategie propagandistică intensă, menită să legitimeze ideologia prin intermediul culturii tradiționale remodelate. Artiști consacrați sunt adesea constrânși să interpreteze unele piese pentru a-și păstra dreptul de a cânta sau pentru a evita

[36] *Folclor din Valea Motrului*, în *Gazeta Gorjului* nr. 7 / 6 aprilie 1968, p. 7

represaliile, numele lor fiind folosite pentru a face „folclorul nou” atractiv și credibil în fața publicului larg.

Un text care evocă lăutarii de altădată ai Gorjului și laudă deopotrivă „folclorul nou” este ***„Memoria arcușului”***, publicat chiar în primul număr al *Gazetei Gorjului*.[37] Sunt consemnate nume de „mari lăutari pe aceste meleaguri în secolul trecut” care se mai păstrează în amintirea bătrânilor din zona Gorjului, alături de care sunt menționați lăutarii actuali, „tot atît de virtuoși ca înaintașii lor”. Concluzia articolului este că schimbările din societate se reflectă firesc în creația artistică, astfel încât o viață nouă dă naștere unor forme noi de exprimare. Așa cum era de așteptat, viața cea nouă a adus cu sine și cântece noi: *„Și cum e firesc, viața nouă a dat naștere și la noi cîntece în care nu-și mai află rost sărăcia. Acum, rapsozii cîntă stelele de la Țicleni și Bîlteni, cîntă noile coordonate ale orașului de pe Jiu, cîntă frumusețile făurite de om la Tismana; rapsozii și-au îmbogățit astăzi repertoriul cu noi frumuseți”.*

Interviul ***„Mesager al vechiului cîntec gorjenesc / De vorbă cu artista emerită Maria Lătărețu”***[38], publicat în nr. 2 al *Gazetei Gorjului*, vine în conturarea imaginii Gorjului cu vestiții săi interpreți. Anul 1968 o găsea pe Maria Lătărețu deja consacrată ca una dintre cele mai importante interprete ale cântecului popular. Intervievator este George Antofi – realizatorul emisiunii de folclor „Miorița”, dedicată artiștilor amatori și difuzată de Radio România. Asocierea numelui artistei cu „folclorul nou” se face prin referirea la repertoriu: *„Talentul ei creator s-a manifestat din plin în anii ce au urmat, îmbogățind repertoriul folclorului nostru nou cu numeroase piese ce și-au dobîndit o mare popularitate. Turnee în toate colțurile țării și în străinătate au făcut cunoscută arta sa miilor de oameni îndrăgostiți de muzică. Dar, mai cu seamă, i-a plăcut Mariei Lătărețu să poposească în Gorjul natal, acolo unde se află izvoarele inspirației sale. Se poate într-adevăr spune că Maria Lătărețu reprezintă prin excelență vechiul stil gorjenesc pe care însă a știut să-l îmbogățească cu pecetea unei puternice personalități”.*

Concluzii

După reorganizarea administrativ-teritorială din 1968, *Gazeta Gorjului* a devenit un important instrument de propagandă prin care regimul comunist promova imaginea unui județ aflat în plină modernizare, industrializare și dezvoltare culturală. În acest context, autoritățile au creat și extins o rețea de instituții culturale care aveau atât rol educativ și recreativ, cât și funcția de a transmite ideologia oficială către populație. Prin intermediul acestora a fost stimulată mișcarea artistică de amatori, considerată un mijloc eficient de formare a conștiinței socialiste și de implicare a maselor în viața culturală. Totodată, folclorul tradițional a fost adaptat la cerințele regimului și transformat într-un „folclor nou”, orientat spre elogierea muncii, industrializării, progresului și a Partidului Comunist, în timp ce elementele religioase sau incompatibile cu doctrina oficială au fost eliminate. Existența și circulația unui „folclor nou”, țărănesc și muncitoresc, subliniază Constantin Eretescu, a devenit un deziderat al regimului politic: „El avea rostul de a confirma popularitatea în rândul maselor a acțiunilor politice inițiate de autorități. Se pornea de la premisa că folclorul era, în România acelor ani, un fenomen viu”[39].

Scopul suprem: legitimarea regimului și formarea „omului nou” socialist.

[37] *Memoria arcușului*, autor Ion Rusu-Șirianu, în *Gazeta Gorjului* nr. 1 / 24 februarie 1968, pp. 6-7
[38] *Mesager al vechiului cîntec gorjenesc / De vorbă cu artista emerită Maria Lătărețu*, autor George Antofi, în *Gazeta Gorjului* nr. 2 / 2 martie 1968, pp. 6-7
[39] Constantin Eretescu, *Știma apei. Studii de mitologie și folclor*, Editura Spandugino, București, 2022, p. 316

BIBLIOGRAPHY:

1. Anisescu, Cristina; Apostol, Daniela; Dumitrescu, Florin; Hentea, Călin; Nasui, Cosmin; Nasui, Oana; Vasile, Cristian, *Cultura de masă în Epoca de Aur: Cîntarea României & Cenaclul Flacăra*, Ed. PostModernism Museum, 2019
2. Arimia, Vasile, *Gorjul cultural. Secolul XX (1910-1990)*, Editura Centrului Județean pentru Conservarea și Promovarea Culturii Tradiționale Gorj, Târgu Jiu, 2009
3. Baranovsky, Niculina; Neamu, Gh., *Județul Gorj*, editată în seria *Județele patriei* de Institutul de Geografie din cadrul Academiei R.S.R., Editura Academiei R.S.R., București, 1971
4. Corobca, Liliana (coord.), *Panorama comunismului în România*, Ed. Polirom, Iași, 2020
5. Eretescu, Constantin, *Știma apei. Studii de mitologie și folclor*, Ed. Spandugino, București, 2022
6. Meițoiu, Ioan, *Folclorul și educația estetică a maselor*, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă, București, 1968
7. Șerban, Al. Doru, *Din Gorj. Articole, studii, cercetări*, Ed. Măiastra, Târgu Jiu, 2008
8. Vasile, Cristian, *Viața intelectuală și artistică în primul deceniu al regimului Ceaușescu (1965-1974)*, Ed. Humanitas, București, 2025
9. *Folclor poetic nou*, ediție îngrijită de Ioan Meițoiu, studiu introductiv de Mihai Pop, Comitetul de Stat pentru Cultură și Artă – Casa Centrală a Creației Populare, București, 1965
10. Ziarul *Gazeta Gorjului* – an I, de la nr. 1 / 24 februarie 1968 la nr. 43 / 1 decembrie 1968
11. Ziarul *Gazeta Gorjului* – an II, nr. 29 (77), 5 iulie 1969

WAGE POLICY AND LABOUR DISCIPLINE IN SOCIALIST ROMANIA(1945-1989) – THE CASE OF TIMIȘOARA

Lidia Ciobanu
PhD Student, University of Oradea

Abstract: *This article analyzes socialist industrialization in Eastern Europe, with a particular focus on Romania between 1945 and 1989. It examines the main theoretical models underlying socialist economic planning—Feldman's growth model, Preobrazhensky's theory of primitive socialist accumulation, and the Stalinist system of centralized industrialization—and explores their differentiated application across the Eastern Bloc. While countries such as Czechoslovakia and the German Democratic Republic benefited from pre-existing industrial infrastructures, Romania and Bulgaria implemented more rigid and ideologically driven versions of the Soviet model, prioritizing heavy industry and extensive quantitative growth over efficiency and productivity. The study further investigates the Romanian case under Nicolae Ceaușescu, where industrialization became a central instrument of economic autonomy, political legitimacy, and social engineering. Although the model generated rapid structural transformation, urbanization, and industrial expansion, it also produced deep structural imbalances, particularly during the 1980s austerity period, when external debt repayment policies severely affected domestic consumption and investment. At the local level, the city of Timișoara is analyzed as a regional case study illustrating how national industrial policies were translated into urban restructuring, demographic change, and infrastructural transformation. The city thus functions as an "urban laboratory" of socialist industrialization, where economic planning directly shaped spatial and social organization.*

Keywords*: socialist industrialization; Eastern Europe; România; centrally planned economy; economic planning; urbanization; labour discipline; social control; Timișoara; wage reform.*

Cadrul Teoretic și Analitic

Acest studiu abordează industrializarea socialistă în Europa de Est ca pe un proces multidimensional situat la intersecția dintre economia politică, planificarea instituțională și transformarea socială. În loc să fie tratată exclusiv ca o strategie de modernizare economică, industrializarea este analizată ca o construcție sistemică în care țintele de producție, reglementarea muncii și dezvoltarea urbană au fost componente reciproc dependente ale unui model de dezvoltare centralizat.

Fundamentul teoretic al industrializării socialiste își are rădăcinile în gândirea economică sovietică timpurie. Modelul de creștere dezvoltat de Grigorii Feldman a prioritizat alocarea excedentului bugetar către industria grea, stabilind un compromis pe termen lung între acumularea de capital și consum. În paralel, teoria lui Evgheni Preobrajenski despre acumularea socialistă primitivă a conceptualizat industrializarea ca fiind dependentă de extracția sistematică de resurse din agricultură și din economia generală, poziționând astfel statul ca agent central al redistribuirii și al investițiilor forțate. Aceste abordări au fost ulterior instituționalizate în modelul stalinist de planificare centralizată, care a combinat organizarea coercitivă a muncii cu controlul administrativ ierarhic asupra proceselor de producție.

În cadrul acestei tradiții teoretice, industrializarea este înțeleasă nu doar ca un mecanism de transformare economică, ci și ca un mijloc de structurare a relațiilor de muncă și a organizării sociale. După cum demonstrează Robert C. Allen, deși acest model a permis o schimbare structurală rapidă de la economiile agrare la cele industriale, a generat totodată ineficiențe persistente și dezechilibre sistemice pe termen lung.

În contextul Est-european, implementarea acestor modele a variat semnificativ. Țări precum Cehoslovacia și Republica Democrată Germană au reușit să construiască pe infrastructuri industriale preexistente, permițând o integrare mai eficientă în sistemele de planificare centralizată. În schimb,

România și Bulgaria au adoptat versiuni mai rigide și mai ideologizate ale modelului sovietic, prioritizând creșterea extensivă și industria grea în fața câștigurilor de productivitate și eficiență.

Dincolo de coordonarea economică, industrializarea socialistă a funcționat și ca un mecanism de organizare și control social. Disciplina muncii, structurile salariale și modelele de mobilitate au fost reglementate din ce în ce mai mult prin mecanisme administrative integrate în întreprinderile industriale. Din această perspectivă, industrializarea a operat ca un sistem care a produs simultan rezultate economice și a structurat relațiile sociale.

Metodologie

Articolul de față utilizează o abordare istoric-analitică a studiului industrializării socialiste în Europa de Est, combinând perspectivele economiei politice cu istoria urbană și socială. Analiza este structurată pe mai multe niveluri, care integrează modele teoretice macro-economice de planificare socialistă: modelul de creștere al lui Feldman (1964 [1928]), teoria lui Preobrajenski despre acumularea socialistă primitivă (1965 [1926]) și conceptele de planificare coercitivă centralizată, cu dovezi empirice de la nivel micro, derivate din studii de caz regionale.

Cercetarea se bazează pe o interpretare calitativă și cantitativă a surselor primare și secundare. Sursele primare includ materiale de arhivă de la Serviciul Județean Timiș al Arhivelor Naționale (S.J.T.A.N.), în special documente emise de Comitetul Municipal Timișoara al Partidului Comunist Român (PCR), precum și rapoarte statistice de la nivelul întreprinderilor industriale active în perioada socialismului târziu. Aceste surse oferă date despre structurile salariale, normele de muncă, indicatorii de productivitate și procesele decizionale instituționale.

Studiul de caz al Timișoarei a fost selectat datorită caracteristicii sale duale: o bază industrială presocialistă consacrată și integrarea sa accelerată în economia planificată centralizată după 1948. Studiul se concentrează asupra unui moment cheie de politică publică — reforma salarială din 1968. Acest episod a fost selectat datorită designului instituțional clar, disponibilității datelor comparabile pre- și post-intervenție și rolului său de experiment administrativ controlat în cadrul planificării socialiste. Acest lucru face ca orașul să fie deosebit de potrivit pentru a examina modul în care politicile industriale naționale au fost operaționalizate la nivel regional și transpuse în transformări socio-economice concrete.

Din punct de vedere metodologic, analiza combină examinarea statistică descriptivă a datelor cantitative disponibile cu analiza istorică interpretativă. Aceasta permite identificarea modelelor structurale în dinamica salariilor, disciplina muncii și rezultatele productivității, încadrându-le în același timp în cadrele instituționale și ideologice mai largi ale planificării socialiste.

În loc să trateze industrializarea ca pe un proces pur economic, studiul o abordează ca pe un sistem socio-instituțional în care planificarea economică, reglementarea muncii și dezvoltarea urbană au fost reciproc constitutive. În acest sens, Timișoara este utilizată ca un studiu de caz ce ilustrează interacțiunea dintre mecanismele de planificare centralizată și răspunsurile adaptative locale într-un context industrial socialist.

Acest cadru analitic este fundamentat pe teoriile despre disciplina muncii, acumularea socialistă și controlul instituțional dezvoltate în economia politică marxistă și teoria socială.

1. Modelele teoretice ale industrializării socialiste în Europa de Est

Industrializarea socialistă în Europa de Est s-a fundamentat pe teoria economică sovietică, îmbinând obiectivele de creștere accelerată cu mecanismele de alocare centralizată. Procesul a fost structurat în jurul a trei cadre teoretice principale: modelul lui Feldman (bazat pe prioritatea industriei grele), teoria lui Preobrajenski privind acumularea socialistă primitivă și modelul stalinist de planificare centralizată coercitivă.

Modelul lui Grigorii Feldman a prioritizat reinvestirea surplusului economic în bunuri de capital, privilegiind expansiunea industrială în detrimentul consumului(*Feldman, 1964 [1928]*). Evgheni Preobrajenski a conceptualizat industrializarea ca fiind dependentă de extracția sistematică a surplusului din agricultură (*Preobrazhensky, 1965 [1926]*). Sub regimul stalinist, aceste principii

au fost instituționalizate prin colectivizarea forțată și un control statal strict asupra forței de muncă și a proceselor de producție.

Robert C. Allen susține că acest model a permis o transformare structurală rapidă, de la o economie agrară la una industrială, deși cu prețul unor ineficiențe persistente și al unor dezechilibre structurale (*Allen*, *2003*).

Implementarea acestor modele a variat semnificativ în Europa de Est. Cehoslovacia și Republica Democrată Germană au beneficiat de infrastructuri industriale preexistente, ceea ce a permis o integrare mai eficientă în sistemele de planificare centrală. În schimb, România și Bulgaria au adoptat forme de industrializare mai rigide și mai ideologizate, punând accentul pe expansiunea cantitativă în detrimentul productivității. Ungaria și Polonia au introdus ulterior reforme limitate, care au descentralizat parțial mecanismele de coordonare economică.

În ciuda acestor variații regionale, industrializarea socialistă a împărtășit o trăsătură comună: planificarea centralizată s-a extins dincolo de țintele de producție, cuprinzând reglementări detaliate privind organizarea muncii, timpul de lucru și normele de producție la nivel de întreprindere. După cum va demonstra studiul de caz al Timișoarei, aceste mecanisme nu au fost doar instrumente macroeconomice, ci și unelte de reglementare directă a muncii la nivel micro-instituțional.

2. Industrializarea în România: Expansiune și dezechilibre structurale

În România, industrializarea a devenit elementul central al politicii economice socialiste după 1948, în urma naționalizării și a instaurării economiei planificate. În perioada lui Nicolae Ceaușescu, aceasta a fost redefinită ca o strategie de autonomie națională și legitimitate politică.

Modelul românesc a fost preponderent extensiv, concentrându-se pe creșterea capacităților de producție, în special în metalurgie, energie, chimie și construcții de mașini. Planurile cincinale au reprezentat principalul instrument de coordonare economică. Un exemplu relevant este Planul Cincinal 1966–1970, în care industriile din Grupa A (mijloace de producție) au înregistrat o rată anuală de creștere de 12,7%, în timp ce producția de oțel a crescut cu 190%. Aceste cifre ilustrează prioritatea structurală acordată expansiunii cantitative în fața eficienței.

După cum argumentează Bogdan Murgescu, această expansiune industrială a remodelat fundamental structura socială a României, accelerând urbanizarea și formarea unei clase muncitoare industriale numeroase (*Murgescu, 2010*). Mobilitatea socială a fost semnificativă, însă mediată instituțional: accesul la avansare depindea nu doar de performanța profesională, ci și de integrarea în structurile Partidului Comunist și în ierarhiile administrative.

Până în anii '80, sistemul a intrat într-o criză structurală din cauza politicii accelerate de achitare a datoriei externe, ceea ce a dus la reducerea consumului intern, scăderea investițiilor și deteriorarea nivelului de trai. România a urmat un model extensiv de industrializare, orientat spre creștere cantitativă și industrie grea, care a generat o modernizare rapidă, dar și dezechilibre structurale, dependență de planificarea centralizată și vulnerabilități socio-economice pe termen lung. Aceste caracteristici structurale au modelat cadrul instituțional al relațiilor de muncă, politicile salariale și mecanismele disciplinare la nivel de întreprindere, aspecte ce vor fi ilustrate prin cazul orașului Timișoara.

3. Industrializarea ca mecanism de modernizare și control social

Dincolo de dimensiunea sa economică, industrializarea socialistă a funcționat ca un mecanism de inginerie socială. Fabrica a devenit instituția centrală a acestui sistem, reglementând munca prin control administrativ, mecanisme de normare și supraveghere a performanței. Normele de muncă, disciplina timpului și sistemele de evaluare cantitativă au subordonat raționalitatea economică îndeplinirii planului. Productivitatea era măsurată în raport cu țintele centralizate, mai degrabă decât prin eficiența pieței.

Dintr-o perspectivă sociologică, industrializarea a generat o mobilitate socială reală, dar condiționată politic. Așa cum susține Sheila Fitzpatrick (1979), regimurile socialiste au creat rute structurate de ascensiune socială prin industrializare și educație, permițând emergența unor noi elite muncitorești și tehnice(.*Fitzpatrick, 2002*). Totuși, această mobilitate a rămas mediată instituțional,

deoarece avansarea în carieră depindea de integrarea în structurile de Partid, consolidând loialitatea și dependența față de stat.

Industrializarea a jucat, de asemenea, un rol transformator în remodelarea structurilor sociale și a identităților colective. După cum argumentează Stelian Tănase (2005), dezvoltarea industrială pe scară largă a funcționat ca un mecanism prin care regimurile comuniste au încercat să restructureze relațiile sociale tradiționale și să consolideze controlul politic asupra populațiilor urbane și industriale emergente.

În acest context, industrializarea a operat simultan ca un mecanism de incluziune, selecție socială și integrare politică. Urbanizarea a reprezentat o componentă esențială a industrializării socialiste și a proceselor mai largi de transformare socială. Studiile asupra urbanizării socialiste în România evidențiază rolul expansiunii industriale în accelerarea migrației sat-oraș și în formarea noilor comunități industriale. Relocarea populației în structuri de locuire urbană standardizate a crescut dependența de instituțiile statului, deoarece accesul la locuință, loc de muncă și servicii sociale a devenit strâns legat de integrarea în cadrul întreprinderilor industriale și al structurilor administrative.

În acest cadru, planificarea urbană și dezvoltarea industrială au funcționat nu doar ca instrumente de modernizare economică, ci și ca mecanisme de integrare socială și coordonare instituțională.

4. Timișoara: Industrializarea regională și transformarea socio-economică

Timișoara reprezintă un caz relevant pentru analizarea implementării industrializării socialiste la nivel regional, datorită combinației dintre tradiția sa industrială presocialistă și integrarea sa accelerată în economia planificată centralizat după 1948. Orașul a funcționat ca un nod industrial important în care politicile economice naționale au fost transpuse în restructurări spațiale, organizaționale și sociale. Dezvoltarea spațială a orașului a urmat principii sistematice de planificare urbană, caracterizate prin integrarea platformelor industriale cu zonele rezidențiale și infrastructura de transport (*Opriș, 1987*).

Întreprinderi precum ELBA, UMT, Electrotimiș, Kandia, Paltim sau Dermatina au fost integrate în sistemul economic planificat, îndeplinind simultan funcții productive și sociale. Aceste unități nu au operat doar ca facilități de producție, ci și ca instrumente de reorganizare a forței de muncă și de structurare a modelelor de mobilitate socială urbană.

Industrializarea a generat o creștere demografică accelerată, determinată de migrația sat-oraș, și a dus la extinderea cartierelor rezidențiale muncitorești. În acest context, infrastructura de transport public a devenit esențială pentru articularea funcțională a orașului industrial, legând zonele rezidențiale de platformele de producție. Analiza Timișoarei se bazează pe materiale de arhivă de la Arhivele Naționale – Serviciul Județean Timiș și pe rapoartele de întreprindere din perioada socialismului târziu.

4.1.Anatomia reformei salariale: între stimulent și constrângere

În Timișoara, experimentul salarial din 1968, implementat în unități precum Fabrica de Tutun și Întreprinderea de Prelucrare a Cânepii „Banatul”, a reprezentat mai mult decât o ajustare tehnică a sistemului de remunerare; a constituit o reconfigurare structurală a relației dintre stat și forța de muncă. Documentele de arhivă ale Comitetului Municipal Timișoara al PCR (*SJTAN, dosar 13/1968*) indică o restructurare a componentelor salariale, în special creșterea ponderii salariului tarifar la aproximativ 90–91% din venitul total (*SJTAN, 1968*). Această restructurare poate fi interpretată ca un mecanism vizând consolidarea controlului instituțional asupra veniturilor și comportamentului economic al angajaților.

Obiectivul principal al reformei a fost reducerea dependenței de componentele variabile ale remunerării. Această schimbare a funcționat ca un mecanism de sporire a controlului statului asupra masei salariale și de asigurare a unui grad mai ridicat de standardizare a veniturilor. Un element disciplinar cheie al reformei a fost sistemul de sporuri de vechime, condiționat de prezența integrală.

O singură absență nemotivată ducea la pierderea completă a sporului lunar, indicând o formă de disciplină financiară directă impusă forței de muncă.

Tabelul nr. 1. Indicatori de performanță economică în prima lună a experimentului (iunie 1968 vs. aprilie 1968)

Indicator	Realizare(%)
Valoarea Producției Globale	100.95%
Valoarea Producției de Marfă (V.P.M.)	101.36%
Productivitatea muncii per angajat	100.97%
Salariul mediu (total angajați)	112.47%
Salariul mediu (muncitori)	110.29%

Datele prezentate în Tabelul 1 relevă o asimetrie structurală între dinamica salariilor și evoluția productivității. În timp ce nivelul salariilor a crescut semnificativ, indicatorii de productivitate au rămas în mare parte stabili, sugerând o decuplare temporară între remunerare și rezultatele economice.

4.2.Normarea științifică și comportamentul adaptativ al forței de muncă

O componentă centrală a reformei a fost introducerea normării „științifice" a muncii, bazată pe **organizarea științifică a muncii**, utilizând observația directă și măsurarea timpilor de lucru pentru a recalibra normele de producție. Această abordare a convertit eficiența tehnică într-un **instrument de supraveghere și control** al randamentului individual.

Analiza îndeplinirii normelor de muncă indică o rată medie de 97,18%, sub pragul planificat de 100%.

Din perspectivă sociologică, această abatere reflectă nu doar constrângeri tehnice, ci și răspunsuri comportamentale adaptative ale muncitorilor la noul sistem de evaluare (*Scott, 1985*).

Tabelul nr. 2. Distribuția îndeplinirii normelor de muncă (eșantion de muncitori, iunie 1968)

Interval îndeplinire normă (%)	Număr de muncitori	Procent
80 – 89.9%	44	19.5%
90 – 94.9%	65	28.8%
95 – 99.9%	55	24.3%
Total sub 100%	**164**	**72.6%**
100 – 104.9%	62	27.4%

Distribuția din Tabelul 2 indică o concentrare semnificativă a muncitorilor sub pragul de 100% al normei. Acest model poate fi interpretat ca o adaptare strategică la stimulentele instituționale, prin care depășirea normelor nu mai este percepută ca avantajoasă, ci mai degrabă ca un potențial declanșator pentru o recalibrare viitoare, în sens crescător, a țintelor (*Scott, 1985*). Sistemul generează astfel o logică de „conformitate optimă"(*optimal compliance*), în care muncitorii își ajustează deliberat performanța pentru a evita consecințele instituționale ale suprasolicitării.

4.3. Echilibrul fiscal și sustenabilitatea reformei salariale

Dimensiunea financiară a reformei evidențiază tensiuni structurale între expansiunea salarială și capacitatea economiei locale de a susține costurile suplimentare.

Tabelul nr. 3. Balanța financiară a creșterilor salariale în Timișoara (februarie 1969)

Categorie	Sumă (Lei)
Fond total de salarii suplimentar	39,055,000
Recuperat prin măsuri de productivitate/costuri	24,395,000
Deficit neacoperit	**14,660,000**
Ponderea neacoperită (%)	37.5%

Datele din Tabelul 3 dezvăluie un dezechilibru fiscal persistent, în care creșterea salariilor nu a fost susținută pe deplin de creșteri corespunzătoare ale productivității. Acest model poate fi interpretat prin conceptul lui János Kornai de „constrângere bugetară relaxată" (*soft budget constraint*), conform căruia întreprinderile de stat operau sub un sprijin politic și financiar continuu, ineficiențele fiind absorbite sistematic de către stat mai degrabă decât corectate prin mecanisme de piață(*Kornai, 1992*).

Concluzii

Analiza cazului Timișoara evidențiază natura dual a industrializării socialiste, situată între modernizarea economică accelerată și mecanismele instituționale de control. Pe de o parte, reforma salarială și normarea „științifică" au consolidat coordonarea economică și au intensificat disciplina muncii. Pe de altă parte, aceste intervenții au generat tensiuni structurale între obiectivele planificate și comportamentul economic real.

Timișoara poate fi interpretată ca un „laborator urban", în care politicile economice concepute centralizat au fost traduse și ajustate prin mecanisme locale de implementare și adaptare. Rezultatele empirice privind reforma salarială și echilibrul fiscal indică faptul că dinamica la nivel de întreprindere a fost modelată de constrângerile sistemice ale economiei planificate. În ansamblu, cazul sugerează că industrializarea socialistă a funcționat nu ca un proces liniar de optimizare economică, ci ca un sistem de implementare negociată între planificarea centralizată și adaptarea locală, producând atât transformări structurale, cât și dezechilibre sistemice persistente.

BIBLIOGRAPHY:

1. **SJTAN** – Serviciul Județean Timiș al Arhivelor Naționale, Fond *Comitetul Municipal Timișoara al PCR*, Dosar 13/1968, ff. 121-130
2. **Allen, Robert C** (2003), *Farm to Factory: A Reinterpretation of the Soviet Industrial Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
3. **Feldman, Grigory A.** (1964 [1928]) „On the Theory of Socialist Accumulation". În Spulber, N. (ed.) *Foundations of Soviet Strategy for Economic Growth*. Bloomington: Indiana University Press.
4. **Fitzpatrick, Sheila** (2004), *Education and Social Mobility in the Soviet Union, 1921–1934*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. **Kornai, Jáno**s (1992), *The Socialist System: The Political Economy of Communism*. Princeton: Princeton University Press.
6. **Mezei, Smaranda** (2010) "Urbanizarea socialistă și orașele noi în România." In *Studii de istorie socială și urbană*, coordinated volume.
7. **Murgescu, Bogdan** (2010) *România și Europa: acumularea decalajelor economice (1500–2010)*. Iași: Polirom.
8. **Opriș, Mihai** (1987) *Timișoara. Mică monografie urbanistică*. București: Editura Tehnică.
9. **Preobrazhensky, Evgeny** (1965 [1926]) *The New Economics*. Oxford: Clarendon Press.
10. **Scott, James C.** (1985), *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.
11. **Tănase, Stelian** (2005), *Elite și societate. Guvernarea Gheorghiu-Dej 1948-1965*. Bucharest: Humanitas.

THE DIVINE ATTRIBUTE OF MERCY IN THE KABBALAH OF BLAVATSKY: DIFFERENCES AND CONFLUENCES WITH THE KABBALAH OF ALEXANDRE SAFRAN

Sorin Benescu
PhD Student, University of Bucharest

***Abstract**: This article explores the esoteric and theological conceptualizations of the divine attribute of Mercy (**Chesed**) by comparing the Theosophical Kabbalah of Helena Petrovna Blavatsky with the orthodox Jewish Kabbalah of Rabbi Alexandre Safran. Rooted in the foundational texts of the Zohar, the concept of Mercy serves as a pivotal emanative force. Blavatsky integrates **Chesed** into a syncretic, impersonal cosmic framework, aligning it with Eastern concepts of Karma and universal compassion. Conversely, Safran maintains a strictly theistic, relational paradigm where Mercy is inextricably linked to the covenantal love of a personal God. By examining these divergent yet occasionally intersecting paradigms, this study illuminates the broader dialogue between nineteenth-century occultism and twentieth-century Jewish mysticism.*

***Keywords:** Chesed; Zohar; Helena Blavatsky; Alexandre Safran; Karma; Teshuvah; Dhyan Chohans; Theurgy; Emanationism; Fohat.*

Introduction

The study of Kabbalah has long been characterized by a tension between strictly orthodox Jewish interpretations and the syncretic adaptations of Western esotericism. At the heart of the Kabbalistic Tree of Life (*Etz Chaim*) lies the *Sephirotic* system, a dynamically balanced structure of divine emanations. Among these, the fourth *Sephirah*, ***Chesed*** (Mercy, Loving-kindness, or Grace), stands as the primary expansive force of the Divine, counterbalanced by ***Gevurah*** (Severity or Judgment)[1].

This article juxtaposes two vastly different interpreters of the Kabbalistic tradition: Helena Petrovna Blavatsky (1831–1891), the principal founder of the Theosophical Society, and Rabbi Alexandre Safran (1910–2006), the former Chief Rabbi of Romania and Geneva, and a profound scholar of Jewish mysticism. Blavatsky's approach to the Kabbalah, heavily influenced by Christian Kabbalah, Hermeticism, and Eastern religions, strips the *Sephirot* of their orthodox Jewish anthropomorphism, transforming ***Chesed*** into an impersonal, cosmic law of harmony and compassion[2]. In stark contrast, Safran's Kabbalah is deeply rooted in the *Zohar* and the Halakhic tradition, viewing ***Chesed*** as the ultimate expression of a personal, loving Creator engaged in a continuous, covenantal relationship with humanity[3].

Part I: The Zoharic Foundation of *Chesed*

To understand the divergences between Blavatsky and Safran, one must first establish the traditional ontological status of ***Chesed*** (Mercy/Lovingkindness) within the **Zohar**, the foundational text of Jewish mysticism. In the Zoharic schema, ***Chesed*** is not merely a moral virtue but a primordial cosmic force.

1. The Ontological Status of the "Right Arm"

Within the structural hierarchy of the *Sephirot*, ***Chesed*** occupies the fourth position, marking the transition from the "Hidden Worlds" of the supernal triad (*Keter, Chokhmah, Binah*) into the realm of manifest existence. It is the first of the seven lower *Sephirot*, often anthropomorphized as the **"Right Arm"** of the Divine Macroprosopus (*Arikh Anpin*)[4].

---

[1] Gershom Scholem, *Major Trends in Jewish Mysticism* (New York: Schocken Books, 1941), 213.
[2] Helena P. Blavatsky, *The Secret Doctrine: The Synthesis of Science, Religion, and Philosophy*, Vol. I (London: Theosophical Publishing Company, 1888), 352.
[3] Alexandre Safran, *Kabbalah: Law and Mysticism in the Jewish Tradition* (New York: Feldheim Publishers, 1975), 45.
[4] Moshe Idel, *Kabbalah: New Perspectives* (New Haven: Yale University Press, 1988), 112.

This designation is significant: while the head represents thought and will, the arms represent the beginning of action. ***Chesed*** acts as the primary conduit for the ***Ohr Ein Sof*** (Infinite Light), representing an unbridled, infinite outpouring of divine benevolence. It is the impulse of pure expansion-a cosmic "giving" that precedes all limitations and boundaries.

2. The Dialectic of Mercy and Justice

The Zohar emphasizes that while ***Chesed*** is the primary impetus for creation, it cannot operate in isolation. The text warns explicitly against the "separation" of ***Chesed*** from its counterbalancing force, ***Gevurah*** (Power/Judgment/Justice).

"When the Holy One, blessed be He, created the world, He created it with the attribute of Mercy. But seeing that the world could not exist upon Mercy alone, He associated with it the attribute of Justice"[5].

This Zoharic doctrine posits that pure, undiluted Mercy would be "too bright" for finite beings to endure; it would dissolve the individuality of creation back into the Divine Source. Conversely, pure Justice would be too restrictive, causing the world to collapse under the weight of its own imperfections. This dynamic equilibrium is synthesized in ***Tiferet*** (Beauty/Compassion), which balances the expansive "Right" with the restrictive "Left."

3. ***Chesed*** as the Substance of Existence

For traditional Kabbalists, ***Chesed*** is the very "stuff" of the universe. Drawing upon the liturgical and scriptural foundation of **Psalms 89:3-***"Olam **Chesed** Yibaneh"* (The world is built on ***Chesed***)—the Zohar frames existence itself as an act of gratuitous divine grace[6].

In this context, Mercy is the **ontological substance** of creation. Every atom and every moment of time is viewed as a continuous renewal of this benevolent outpouring. Without the constant influx of ***Chesed***, the universe would instantly revert to the state of *Ayin* (Nothingness). This traditional view establishes ***Chesed*** as a pro-active, sustaining energy, setting a specific theological benchmark against which the later interpretations of Blavatsky's Theosophy and Safran's modernism must be measured.

Part II: Blavatsky's Theosophical Transmutation of Mercy

Helena Blavatsky's engagement with the Kabbalah was characterized by a paradoxical blend of extensive utilization and sharp polemic. In her seminal works, *Isis Unveiled* and *The Secret Doctrine*, she sought to deconstruct the "Jewish" character of the *Sephirot*, arguing that the Kabbalah was a fragmented derivative of a much older, perennial "Secret Doctrine" originating in the East—specifically within the esoteric traditions of India and Tibet[7]. This ideological shift necessitates a radical reinterpretation of the *Sephira* ***Chesed***.

1. The De-Personalization of the *Sephirot*

The primary move in Blavatsky's expansion of the *Sephiric* system is the removal of its theistic and anthropomorphic scaffolding. Where the Zohar views ***Chesed*** as an attribute of a personal God (*Elohim* or *YHWH*), Blavatsky strips the concept of any suggestion of a "merciful" deity dispensing grace. For her, such a view was an "anthropomorphic fallacy" that hindered the initiate's understanding of abstract cosmic law.

Instead, she repositions the *Sephirot* as emanations of an impersonal, absolute principle. She identifies the active agents of these emanations as the ***Dhyan Chohans***:

"The esoteric doctrine teaches that the Dhyan Chohans are the collective host of spiritual beings... they are the vehicles for the manifestation of the divine or universal thought and will. They are the Intelligent Forces that give to and enact in Nature her 'laws,' while themselves acting according to

[5] *The Zohar*, Pritzker Edition, Vol. 1, trans. Daniel C. Matt (Stanford: Stanford University Press, 2004), 1:15b.
[6] Elliot R. Wolfson, *Through a Speculum That Shines: Vision and Imagination in Medieval Jewish Mysticism* (Princeton: Princeton University Press, 1994), 284.
[7] Helena P. Blavatsky, *Isis Unveiled: A Master-Key to the Mysteries of Ancient and Modern Science and Theology*, Vol. II (New York: J.W. Bouton, 1877), 210.

laws imposed upon them in a similar manner by still higher Powers; but they are not 'personifications' of the powers of Nature, as erroneously thought"[8].

2. ***Chesed***, *Fohat*, and the Mechanics of *Karma*

In the Theosophical crucible, the "mercy" of ***Chesed*** is transmuted into a mechanical and energetic framework. Blavatsky aligns the expansive qualities of ***Chesed*** with ***Fohat***—the "cosmic electricity" or vital force that binds the spirit to matter and guides the differentiation of the universe.

Furthermore, she subsumes the concept of Mercy under the rigorous law of ***Karma***. In the Zoharic tradition, Mercy (***Chesed***) can sometimes mitigate the severity of Judgment (***Gevurah***). In Blavatsky's system, however, there is no "intercessory" mercy. True mercy is identified with the law of *Karma* itself. While often perceived by the suffering individual as punitive or harsh, *Karma* is ultimately viewed as a "compassionate" force of cosmic restoration. It is the inescapable law of equilibrium that ensures every action is met with its corresponding reaction, thereby guiding the **monad** (the individual spark of consciousness) through its long cycle of spiritual evolution[9].

4. From Divine Grace to Universal *Karuna*

By disconnecting ***Chesed*** from a personal Creator, Blavatsky aligns the Kabbalistic *Sephira* with the Buddhist concept of ***Karuna*** (compassion). In this light, Mercy is no longer a "divine dispensation" or a gift from a higher power to a lower one; rather, it is the foundational fabric of the **interconnected universe**.

In this Theosophical restructuring, the "Right Arm" of the Kabbalistic Macroprosopus is re-read as a universal law of harmony. The "building of the world on ***Chesed***" (Psalms 89:3) is stripped of its biblical gravity and replaced by the Eastern notion of a self-correcting, harmonious cosmos. For Blavatsky, to be "merciful" is to align oneself with the inevitable and impersonal evolutionary flow of the universe, rather than to appeal for the leniency of a celestial judge.

Part III: Alexandre Safran and the Covenantal Mercy

Rabbi Alexandre Safran's interpretation of the Kabbalah represents a profound defense of its intrinsic Jewishness, positioning the *Sephirot* not as abstract metaphysical symbols, but as forces inseparable from the **Torah** and ***Halakha*** (Jewish Law). In his seminal work, *The Kabbalah: Law and Mysticism in the Jewish Tradition*, Safran articulates a vision where ***Chesed*** is restored to its status as an intimately personal and relational attribute.

1. The *Sephirot* as Volitional Modes of Relation

For Safran, the *Sephirot* are not the impersonal, mechanical "laws" described by Blavatsky, nor are they mere "vehicles" like the *Dhyan Chohans*. Instead, they are the specific modes through which the ***Ein Sof*** (The Infinite) willfully chooses to relate to the finite world. Safran rejects the "Western theosophical" tendency to turn Kabbalah into a speculative philosophy:

"The Kabbalah is not a philosophy, nor is it a theosophy in the Western sense; it is a way of living the divine life within the confines of human existence"[10].

By framing Kabbalah as a "way of living," Safran argues that ***Chesed*** is a dynamic current of energy that requires a human vessel to manifest. It is not a static cosmic law that operates regardless of human intent, but a divine potentiality that awaits human activation.

[8] Blavatsky, *The Secret Doctrine*, Vol. I, 38.
[9] Wouter J. Hanegraaff, *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought* (Albany: SUNY Press, 1998), 451.
[10] Safran, *Kabbalah: Law and Mysticism*, 18.

2. Abraham and the Ethics of Limitation

Safran emphasizes the traditional association of ***Chesed*** with the Patriarch **Abraham**, who serves as the historical and spiritual archetype of the "man of Mercy." Abraham embodies the limitless desire to give—an expansive hospitality that reflects the Divine's own creative impulse.

However, Safran introduces a crucial nuance: this Mercy is **covenantal**. It is not a broad, undifferentiated flow of energy (like Blavatsky's *Fohat*), but a targeted and demanding love. It is sustained and channeled through human ethical action (***Mitzvot***). The divine attribute of Mercy descends into the physical world precisely when humanity emulates the Divine through ***Gemilut Hasadim*** (acts of loving-kindness). In Safran's view, the "Right Arm" of God is extended only when the human arm is extended in charity[11].

3. Grace vs. *Karma*: The Refutation of Determinism

The most significant divergence from the Theosophical model lies in Safran's insistence on the possibility of **Grace**. While Blavatsky's model is one of rigid, *karmic* equilibrium—where "Mercy" is simply the restorative pain of law—Safran's ***Chesed*** allows for the genuine circumvention of strict justice (***Din***).

Through the mechanism of ***Teshuvah*** (repentance/return), Safran argues that the Divine can exercise a "relational" mercy that transcends the mechanical cause-and-effect of the universe. This capacity for divine forgiveness acts as a direct refutation of pantheistic or purely emanative models:

- **In Blavatsky's system:** The universe is a closed loop of action and reaction.
- **In Safran's system:** The universe is an open dialogue where the Divine can "intervene" with ***Chesed*** to temper Justice, provided the human partner initiates the movement[12].

This "Covenantal Mercy" thus transforms ***Chesed*** from a cosmic law into a moral imperative, binding the spiritual heights of the *Sephirot* to the concrete, ethical obligations of the Jewish tradition.

Part IV: Confluences – The Universal Emanation and the Primordial Light

Despite their fundamentally different theological starting points—one rooted in an impersonal, *karmic* law and the other in a personal, covenantal relationship—a careful comparative reading of Blavatsky's Theosophy and Safran's orthodox Kabbalah reveals striking structural confluences. Both thinkers concede that the primordial manifestation of the Absolute must begin with an expansive, outpouring force akin to ***Chesed***. This shared "mechanics of emanation" suggests a common esoteric architecture regarding how the Infinite enters the realm of the finite.

1. The Motif of the "White Head"

In the Zoharic text of the ***Idra Rabba*** (The Great Assembly), the ultimate source of Mercy is described through the evocative metaphor of the ***Resha Hivra*** (The White Head). This represents the highest point of the world of *Atziluth*, from which a pure, undifferentiated light of benevolence flows before it encounters the "colors" of the lower *Sephirot* or the restrictions of Judgment[13].

Blavatsky appropriates this exact motif in her esoteric cosmology, albeit stripped of its Jewish particularity. She posits that the **"First Logos"** manifests as a pure, white ray of spiritual compassion—specifically the ***Atma-Buddhi*** principle. In her view, this is an unconditioned benevolence that permeates the cosmos before the "fall" into the differentiation of matter and the onset of cosmic duality. For Blavatsky, this universal compassion acts as the "spiritual glue" of the universe; it is the force that prevents disparate **monads** from fracturing into absolute isolation[14].

---

[11] Ibid., 89.

[12] Arthur Green, *A Guide to the Zohar* (Stanford: Stanford University Press, 2004), 76.

[13] Isaiah Tishby, *The Wisdom of the Zohar: An Anthology of Texts*, Vol. 1 (Oxford: Oxford University Press, 1989), 135. *Zohar, Idra Rabba*, III, 128b. (Discussing the three heads of *Atika Kadisha*).

[14] Joscelyn Godwin, *The Theosophical Enlightenment* (Albany: SUNY Press, 1994), 288. Blavatsky, H.P. *The Secret Doctrine*, Vol. I. (On the relationship between the Logos and the Ray of Compassion).

2. The *Or HaGanuz* and the Veiling of Light

Rabbi Alexandre Safran draws upon the Lurianic concept of the ***Or HaGanuz*** (the Hidden Light of the first day of creation) to explain the same phenomenon. In Kabbalistic tradition, this light is identified with pure, absolute ***Chesed***. Safran argues that this primordial light was of such intensity that the finite world, in its nascent state, could not endure it. Consequently, the Divine "concealed" it, leaving only a *Reshimu* (a residue or impression) to sustain existence[15].

This mirrors Blavatsky's assertion that the primordial "Radiant Light" must become "Darkness" to the human eye as it descends into denser planes of existence. Both thinkers agree on a crucial ontological premise: **pure, unmitigated Mercy is incompatible with physical, differentiated existence**.

3. Mercy as the "Ultimate Solvent"

The confluence between Safran and Blavatsky is most visible in their shared understanding of the danger of "unbalanced" ***Chesed***. They both posit that if the primordial light were not restricted, the "vessels" of creation would shatter or be re-absorbed into the source. As esoteric scholar **Leo Schaya** notes in a sentiment that bridges both the Kabbalistic and Theosophical perspectives:

"Mercy without the boundary of rigor would dissolve the universe back into the Infinite; it is the ultimate solvent of form"[16].

Thus, for both Safran and Blavatsky, the history of the universe is the history of the **veiling of *Chesed***. Whether viewed as a covenantal necessity (Safran) or an evolutionary stage (Blavatsky), Mercy remains the foundational energy that must be tempered by form—***Gevurah*** or Karma—to allow the drama of existence to unfold.

Part V: Radical Divergences – Karma, Teshuvah, and the Nature of the Divine

The most profound divergence between Helena Blavatsky and Rabbi Alexandre Safran lies in their respective paradigms of cosmic justice and the possibility of divine intervention. This rift is best understood by contrasting the Eastern concept of ***Karma***—which Blavatsky mapped onto the Kabbalistic pillar of Severity (***Gevurah***) and Balance (***Tiferet***)—with the classical Jewish concept of ***Teshuvah*** (Repentance/Return). This distinction fundamentally alters the function of Mercy within their respective systems.

1. Blavatsky: The Impersonal Law of Cosmic Equilibrium

For Blavatsky, the universe is governed by immutable, impersonal laws that preclude the possibility of a "special providence." She explicitly rejects the notion of a God who can be swayed by human prayer or who grants unmerited grace, viewing such concepts as remnants of primitive superstition. In *The Key to Theosophy*, she declares:

"We believe in a Universal Divine Principle, the root of ALL, from which all proceeds, and within which all shall be absorbed at the end of the great cycle of Being... We reject the idea of a personal, or an extra-cosmic and anthropomorphic God, who is but the gigantic shadow of man"[17].

Consequently, ***Chesed*** in Blavatsky's Kabbalah is mechanically linked to Karma. Compassion is not a pardon from consequences; rather, it is the evolutionary design of the universe that ensures every soul eventually reaches spiritual perfection through the rigorous, unyielding tutelage of cause and effect. In this view, "Mercy" is the fact that the law exists to guide the Monad back to unity, but it never bypasses the debt of action[18].

---

[15] Alexandre Safran, *L'esprit du mysticisme juif* (Paris: Presses Universitaires de France, 1993), 62. Safran, A. *Kabbalah: Law and Mysticism*, p. 142. (On the Lurianic *Tzimtzum* and the Hidden Light).

[16] Leo Schaya, *The Universal Meaning of the Kabbalah* (Secaucus: University Books, 1971), 54. Schaya, L. *The Universal Meaning of the Kabbalah*, p. 54. (On the dialectic of Mercy and Rigor).

[17] Helena P. Blavatsky, *The Key to Theosophy* (London: Theosophical Publishing Company, 1889), 61. Blavatsky, H.P. *The Key to Theosophy*, Section II: The Unity of All in All.

[18] Nicholas Goodrick-Clarke, *The Western Esoteric Traditions: A Historical Introduction* (New York: Oxford University Press, 2008), 220. Blavatsky, H.P. *The Secret Doctrine*, Vol. II, p. 304. (On the "merciful" nature of Karmic law).

2. Safran: The Personal Sovereign and the Miracle of Teshuvah

Conversely, Safran's Kabbalah is radically personal and theistic. For Safran, the mechanical rigidity of Blavatsky's Karma is anathema to the Zoharic understanding of a Living God. If the Divine were bound by immutable laws of cause and effect, God would not be sovereign, but merely a prisoner of His own creation. Safran posits that ***Chesed*** represents the triumph of Divine Love over cosmic mechanics.

The mechanism through which this is achieved is **Teshuvah**. In Safran's framework, when a human being engages in sincere repentance, they do not merely "balance a scale"; they awaken a supernal ***Chesed*** that originates from a level of the Divine beyond the "ordered" Sephirot. This "Covenantal Mercy" has the power to retroactively alter spiritual reality—effectively "re-writing" history by turning deliberate sins into merits[19].

3. Philosophical Abstraction vs. The "God of the Fathers"

Safran elucidates this deeply relational dynamic as the heartbeat of Jewish mysticism: "The Absolute of the Kabbalist is not a philosophical abstraction frozen in its own perfection. He is the 'God of the Fathers,' who suffers with His creation and yearns for the return of man. His Mercy breaks through the walls of causality"[20].

This highlights the ultimate tension between the two thinkers:

- **For Blavatsky:** Mercy is a **structural feature** of an autonomous, self-correcting cosmos. It is the "Horizontal" movement of evolution through time.
- **For Safran:** Mercy is a **continuous, dynamic dialogue** between the Creator and the created. It is the "Vertical" breakthrough of the Infinite into the finite, where Love supersedes Law.

While Blavatsky offers a universe of perfect, cold symmetry, Safran presents a universe of "brokenness" that can only be mended through a personal, volitional act of Divine Grace.

Part VI: The Human Microcosm and the Enactment of Mercy

The final point of comparison between Blavatsky's Theosophical synthesis and Safran's Orthodox Kabbalah rests on the functional role of humanity in the manifestation of ***Chesed***. Both traditions are rooted in the ancient Hermetic and Zoharic principle of the human being as a **Microcosm** (*Olam Katan*) - a "small world" that spiritually and anatomically mirrors the macrocosmic *Sephirotic* Tree. However, the nature of this "mirroring" dictates two very different paths of human action.

1. Blavatsky: The Evolution of the Compassionate Adept

Blavatsky interprets the human relationship to ***Chesed*** through the lens of spiritual evolution and the refinement of the "subtle bodies". In her system, the human constitution is a sevenfold structure that must be purified across lifetimes of reincarnation. For Blavatsky, human mercy is not a series of discrete religious acts, but a state of being achieved through the shedding of the "lower self" and egoic desires. The spiritual adept seeks to align their personal consciousness with the universal "Ray of Compassion". The ultimate archetype of this alignment is the ***Mahatma*** or the ***Bodhisattva***:

- **Universal Altruism:** The adept becomes a vessel for universal ***Chesed***, renouncing personal "Nirvanic bliss" to remain within the causal spheres of Earth to assist the collective spiritual evolution of humanity[21].
- **Alignment with Law:** Here, human mercy is viewed as a scientific alignment with the impersonal, altruistic law of the cosmos. To act with mercy is to vibrate in harmony with the foundational frequency of the universe.

---

[19] Adin Steinsaltz, *The Thirteen Petalled Rose* (New York: Basic Books, 1980), 42. Safran, A. *The Kabbalah: Law and Mysticism*, p. 118. (Discussing the transformative power of Teshuvah).

[20] Safran, *L'esprit du mysticisme juif*, 105. *Ibid*, p. 165. (On the distinction between the Greek 'Philosophical God' and the 'Kabbalistic God').

[21] Antoine Faivre, *Access to Western Esotericism* (Albany: SUNY Press, 1994), 92. Blavatsky, H.P. *The Voice of the Silence*, Fragment III: The Seven Portals. (On the "Renunciator" and the path of Karuna).

2. Safran: The Theurgical Imperative of *Imitatio Dei*

For Rabbi Alexandre Safran, human mercy is a ***Halakhic*** **imperative** rooted in the concept of ***Imitatio Dei*** (the imitation of God). In this framework, human beings do not merely "align" with a pre-existing law; they actively "draw down" the Divine through specific, volitional deeds.

Safran argues that the performance of ***Mitzvot*** (commandments) is not merely an ethical choice, but a theurgically precise operation. Within the Kabbalistic mechanics of the soul, every act of ***Tzedakah*** (justice/charity) or ***Gemilut Hasadim*** (acts of loving-kindness) functions as a spiritual "switch".

- **The Human as *Shutaf* (Partner):** Safran views the human being as a partner with the Divine in the ongoing work of creation (*Ma'aseh Bereshit*). Humanity holds the "keys" to the celestial sluice gates[22].
- **The Danger of Constriction:** If humanity fails to act with mercy, the channels of divine grace are literally constricted. In Safran's Zoharic view, human cruelty or indifference causes a "blockage" in the flow of ***Chesed***, leaving the terrestrial realm (*Malkhut*) vulnerable to the unmitigated, harsh judgments of ***Din*** (Severity)[23].

3. Conclusion: Two Paths to One Light

Ultimately, the expansion of these two systems reveals a fundamental tension in the history of esoteric thought. For Blavatsky, the enactment of mercy is the **fruit of enlightenment**—an evolutionary necessity for the soul seeking to rejoin the One. For Safran, the enactment of mercy is a **covenantal duty**—a legal and mystical necessity for the maintenance of the world.

While Blavatsky's ***Chesed*** is a destination of the perfected mind, Safran's ***Chesed*** is the daily labor of the righteous heart. One seeks to transcend the world through compassion; the other seeks to heal the world through it.

Conclusion: The Elasticity of the Divine Attribute

The comparative study of ***Chesed*** (Mercy) in the works of Helena Blavatsky and Alexandre Safran highlights the profound elasticity and enduring relevance of the Kabbalistic tradition. While both thinkers operate within the structural framework of the *Sephirotic* Tree, their divergent applications of the "Right Arm" of the Divine reveal the two primary trajectories of modern esotericism: the universal-evolutionary and the particular-covenantal.

1. The Universalized Fabric of the Cosmos

Blavatsky's Theosophical Kabbalah successfully decoupled the concept of ***Chesed*** from its Jewish particularity, weaving it instead into a grand, syncretic tapestry of Eastern and Western thought. By stripping Mercy of its theistic and volitional elements, she transformed it into an impersonal, harmonizing fabric. In the Theosophical system, Mercy is the systemic "gravity" of an evolving universe—a force that ensures the eventual reintegration of all life into the Absolute through the relentless, yet ultimately benevolent, mechanism of *Karma*.

2. The Personal Heart of the Covenant

In stark contrast, Rabbi Alexandre Safran—writing with the profound weight of the post-Holocaust era and from deep within the Orthodox tradition—reclaims ***Chesed*** as the ultimate proof of a living, personal God. For Safran, the Kabbalah cannot be an abstract "Secret Doctrine" divorced from the Covenant of Sinai or the lived reality of the Jewish people. Mercy is not a mechanical law; it is the beating heart of a Sovereign who suffers with His creation and actively seeks a relationship

[22] Aryeh Kaplan, *Inner Space: Introduction to Kabbalah, Meditation and Prophecy* (Jerusalem: Moznaim, 1990), 78. Safran, A. *The Kabbalah: Law and Mysticism*, p. 201. (On the theurgical impact of the Mitzvot on the Sephirotic structure).

[23] Rachel Elior, *The Three Temples: On the Emergence of Jewish Mysticism* (Oxford: Littman Library of Jewish Civilization, 2004), 115. *Ibid*, p. 215. (Referencing the Zoharic concept that "arousal from below" (*Itaruta de-letata*) is required to trigger "arousal from above").

with humanity. Safran's ***Chesed*** is a "demanding love" that requires human partnership to become manifest in a broken world.

3. Final Synthesis: Mechanics vs. Relationship

Ultimately, while both thinkers draw from the same Zoharic wellsprings and utilize the same metaphors of the "White Head" and "Primordial Light", their interpretations serve two distinct philosophical ends:

- **Blavatsky** sought to explain the **mechanics** of a unified, self-sustaining cosmos, where Mercy is a structural necessity for evolution.
- **Safran** sought to illuminate the **intimate and redemptive love** of the Divine, where Mercy is a volitional breakthrough that transcends the laws of nature[24].

In the tension between these two perspectives, the *Sephira* of ***Chesed*** remains what it has always been in the Zohar: the expansive, life-giving force that prevents the universe from collapsing into the void, whether that void is defined as spiritual entropy or divine judgment.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Blavatsky**, Helena P. *Isis Unveiled: A Master-Key to the Mysteries of Ancient and Modern Science and Theology*. 2 vols. New York: J.W. Bouton, 1877.
2. **Blavatsky**, Helena P. *The Key to Theosophy*. London: Theosophical Publishing Company, 1889.
3. **Blavatsky**, Helena P. *The Secret Doctrine: The Synthesis of Science, Religion, and Philosophy*. 2 vols. London: Theosophical Publishing Company, 1888.
4. **Chajes**, J.H. *Between Worlds: Dybbuks, Exorcists, and Early Modern Judaism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2003.
5. **Dan**, Joseph. *Kabbalah: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.
6. **Elior**, Rachel. *The Three Temples: On the Emergence of Jewish Mysticism*. Oxford: Littman Library of Jewish Civilization, 2004.
7. **Faivre**, Antoine. *Access to Western Esotericism*. Albany: State University of New York Press, 1994.
8. Fine, Lawrence. *Physician of the Soul, Healer of the Cosmos: Isaac Luria and His Kabbalistic Fellowship*. Stanford: Stanford University Press, 2003.
9. **Godwin**, Joscelyn. *The Theosophical Enlightenment*. Albany: State University of New York Press, 1994.
10. **Goodrick**-Clarke, Nicholas. *The Western Esoteric Traditions: A Historical Introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
11. **Green**, Arthur. *A Guide to the Zohar*. Stanford: Stanford University Press, 2004.
12. **Hall**, Manly P. *The Secret Teachings of All Ages*. Los Angeles: Philosophical Research Society, 1928.
13. **Hanegraaff**, Wouter J. *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*. Albany: State University of New York Press, 1998.
14. **Huss**, Boaz. *The Zohar: Reception and Impact*. Oxford: Littman Library of Jewish Civilization, 2016.
15. **Idel**, Moshe. *Kabbalah: New Perspectives*. New Haven: Yale University Press, 1988.
16. **Kaplan**, Aryeh. *Inner Space: Introduction to Kabbalah, Meditation and Prophecy*. Jerusalem: Moznaim, 1990.

[24] Boaz Huss, *The Zohar: Reception and Impact* (Oxford: Littman Library of Jewish Civilization, 2016), 204. For a broader discussion on the tension between universalist and particularist Kabbalah, see Dan, J. *The Early Kabbalah*, and Idel, M. *Kabbalah: New Perspectives*.

17. Matt, Daniel C., trans. *The Zohar*. Pritzker Edition. 12 vols. Stanford: Stanford University Press, 2004-2017.
18. **Mopsik**, Charles. *Les Grands Textes de la Cabale: Les Rites qui Fait Dieu*. Paris: Verdier, 1993.
19. **Safran**, Alexandre. *Kabbalah: Law and Mysticism in the Jewish Tradition*. New York: Feldheim Publishers, 1975.
20. **Safran**, Alexandre. *L'esprit du mysticisme juif*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
21. **Safran**, Alexandre. *Wisdom of the Kabbalah*. Jerusalem: Feldheim, 1991.
22. **Schaya**, Leo. *The Universal Meaning of the Kabbalah*. Secaucus: University Books, 1971.
23. **Scholem**, Gershom. *Major Trends in Jewish Mysticism*. New York: Schocken Books, 1941.
24. **Steinsaltz**, Adin. *The Thirteen Petalled Rose*. New York: Basic Books, 1980.
25. **Tishby**, Isaiah. *The Wisdom of the Zohar: An Anthology of Texts*. 3 vols. Oxford: Oxford University Press, 1989.
26. **Wolfson**, Elliot R. *Through a Speculum That Shines: Vision and Imagination in Medieval Jewish Mysticism*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

MAJOR MODERNIZATION PROJECTS IN CRAIOVA: WATER SUPPLY AND SEWERAGE SYSTEMS (1900–1930)

Teodor Ion Şurlin
PhD Student, University of Craiova

***Abstract**: This article examines the major urban modernization projects implemented in Craiova between 1900 and 1930, with particular focus on the construction of the water supply and sewerage systems. Drawing on unpublished archival documents from the Dolj County Branch of the National Archives (Serviciul Judeţean al Arhivelor Naţionale Dolj) and a wide range of secondary literature, the study reconstructs the administrative, financial, and political obstacles that delayed these vital infrastructural works for nearly three decades. The analysis traces the trajectory of the Belgian project (1889–1892) under engineer C. T. Moulan, the subsequent negotiations with the renowned English hydrologist William Heerlin Lindley, and the repeated political interference of both Liberal and Conservative administrations. Special attention is devoted to the decisive role played by mayor Nicolae Romanescu, whose visionary leadership ultimately secured the completion of the Gioroc water supply project in 1913. The sewerage project, formalized under a contract with Lindley signed in 1901 and substantially revised in 1913, was interrupted by Romania's entry into World War I and the German occupation of Craiova (1916–1918). The article reveals how partisan political rivalries, financial constraints, administrative inertia, and social resistance combined to obstruct Craiova's transition from a semi-rural Balkan town to a modern European city, contributing to the broader understanding of Romanian urban civilization at the turn of the twentieth century.*

***Keywords:** Craiova; urban modernization; water supply; sewerage; Nicolae Romanescu*

1. Introduction: Craiova at the Crossroads

The beginning of the twentieth century marked a period of profound transformation for Craiova, the capital of Dolj County and one of the principal urban centres of Romania. At the turn of the century, the city faced the urgent need to modernize its infrastructure in response to demographic growth, economic development, and the civilizational progress recorded by the advanced states of Western Europe. The *Dare de seamă* (accountability report) presented by Mihai Măldărescu in February 1897 offers a statistical portrait of Craiova at the dawn of the new century: a city of nearly 39,000 inhabitants, with a 15-member Municipal Council and deliberative institutions including the Chamber of Commerce, the Municipal Hygiene Council, and the County Hygiene Council, as well as a network of courts, administrative agencies, and cultural associations (SJAN Dolj, Primăria Craiova, Serviciul administrativ, dosar 30/1897, ff. 28–30).

The city's socio-economic importance was further attested by the presence of vice-consulates representing Austro-Hungary, Belgium, Germany, England, and Turkey, and by branches of the National Bank, the Agricultural Bank, and the Agricultural Credit institution (Ibidem, ff. 39–40). Yet beneath this surface vitality lay an urban fabric in urgent need of reform. Craiova urgently required systems of water supply, sewerage, electric lighting, urban sanitation, communications networks, public transport, schools, hospitals, and cultural institutions. The successive municipal councils that had governed the community had for nearly a quarter of a century failed to fulfil their promises, not only on account of financial insufficiency, but also due to deficient tax collection, administrative indolence, frequent changes in governance, and widespread popular distrust of loans contracted in the name of the community.

Craiova had, moreover, suffered fiscal discrimination at the hands of the central budget since the Unification of the Principalities, receiving subsidies significantly smaller than those allocated to other cities — a grievance that prompted deputies N. P. Romanescu, C. M. Cioăzan, and N. T. Popp to protest from the parliamentary tribune. The present study focuses on two of the most significant and contested modernization projects of early twentieth-century Craiova: the construction of the urban water supply system and the development of the sewerage network. Based on unpublished archival

sources from the Dolj County Branch of the National Archives (SJAN Dolj) and a range of published historiographical contributions, the article examines the trajectory of these projects between 1900 and 1930.

2. Water Supply in Craiova: Challenges, Obstacles, and Achievements (1900–1930)

The search for a potable water source had been a perennial preoccupation of the Craiova community. By the end of the eighteenth century, Craiova possessed approximately 240 wells — among them the celebrated Popova, Obedeanu, Ştirboaia, and Prisaca — as well as 24 stone cisterns. Water vendors (*sacagii*) supplied the population with barrels and buckets. These wells and cisterns, named evocatively after the personalities around whom the city's neighbourhoods (*mahalale*) had formed, supplied water to approximately 30,000 inhabitants.

As the twentieth century opened, civic leaders were confronted with the imperative of moving the city dynamically from the condition of a semi-urban, archaic, Balkan market town toward civilization and modernity. As the specialist literature confirms, water supply constitutes one of the foremost indicators of civilizational development: "The degree of civilization of a people can be appreciated not only by the ensemble of civil and industrial constructions it has achieved, but also by the manner in which it has resolved the problem of water. History demonstrates that water supply and sewerage works have been found in all historical epochs, from Egypt, Greece, China, and Ancient Rome" (Trofin, 1974: 18–29). Statistics reveal a close relationship between the implementation of water supply and sewerage works and the state of public health in the respective localities (Pleniceanu, 1996: 74). By the turn of the century, potable water supply had become a declared priority for Craiova's civic leaders: the conservative Ulysse Boldescu and the liberal Nicolae Romanescu.

2.1.The Belgian Project (1889–1899)

The first significant attempt to resolve Craiova's water supply problem dates to 1889, when mayor Ulysse Boldescu contracted the services of Belgian hydraulic engineer C. T. Moulan de Laeken. Between 1889 and 1892, Moulan conducted four research campaigns in Craiova and its surroundings, extending into the mountains of Mehedinţi, Gorj, and Prahova. He excluded the Jiu River as a potential source, citing its turbidity during rainfall and excessively high temperatures in summer. Despite his internationally recognized expertise — he had executed major works including the Gileppe Dam and over 70 water supply installations across urban and rural localities — Moulan's project was halted on 14 March 1889. The Superior Technical Council deemed the study incomplete, particularly for its exclusion of mountain water sources. After a decade of controversy, the Belgian project was never implemented (Deaconu, Gherghe, 2009: 138–139).

2.2.Romanescu's Initiative and Lindley's Appointment

In 1898, at the beginning of his first mayoral term, Nicolae Romanescu placed water supply at the top of his programmatic priorities. A report commissioned by the Municipal Council confirmed the urgency of the situation: wells throughout the city contained elevated levels of organic matter and nitrogen and chlorine compounds, and their sources passed beneath houses, stables, and privies. The city physician, Dr. Măldărescu, reported to the Ministry of the Interior that Craiova possessed neither adequate drinking water nor water for basic public hygiene purposes (Deaconu, Gherghe, 2009: 138–139).

Romanescu undertook extensive personal research: he visited Iaşi, Bucureşti, and Braşov, studied specialist literature from Western Europe, and at his own expense inspected water supply systems in Western cities. In Prague, he established contact with the English engineer William Heerlin Lindley, a renowned hydrologist who had resolved water supply problems at Ploieşti and Iaşi. As mayor, Romanescu requested the Technical Office to prepare terms of reference, approved by the Municipal Council on 25 October 1898 and endorsed by the Superior Technical Council on 6 November 1898. The Central Chemical Institute concluded that most springs contained organic matter or mineral constituents exceeding admissible limits. Before the end of Romanescu's mandate, a contract with Lindley was signed.

At the subsequent elections, the mayoral position passed to conservative Ulysse Boldescu, who blocked the Lindley contract and reverted to Moulan's documentation. In sessions of 9, 10, and 11 January 1901, new terms of reference for a 45-year exclusive water supply concession across the entire city were submitted, drafted by I. Mainfroy and A. Pellerin. The concessionaires were obligated to procure potable water "in unlimited quantity, according to the development of the population's needs" (Ilie, 2025), to complete the installation within 16 months, to ensure round-the-clock service, and to supply 150 hydrants for irrigation and firefighting, with firefighting water provided free of charge.

2.3.Political Interference and the Gioroc Project

On 3 May 1901, the Liberal Party returned to power with Romanescu at the helm. Romanescu renewed the Lindley contract and on 7 June 1901 invited 327 citizens — parliamentarians, magistrates, lawyers, professors, journalists, traders, and military officers — to a public consultative session, which approved the Lindley contract and allocated 60,000 lei for the water supply study and 10,000 lei for sewerage design. Assisted by engineer-supervisor Marcu Colleanu from August 1901, Lindley identified the Gioroc springs in July 1902 and submitted water samples for chemical analysis to three independent laboratories in Romania and Vienna (Ilie, 2025).

In 1903, Lindley's team prepared a detailed project for water intake from the Gioroc spring, comprising the capture of springs through a collector canal laid on impermeable clay, a 27-km junction pipe with a gradient of 0.65 mm/m, a diesel-powered pumping station at Balta-Verde, a 5,000 m³ reservoir, and a distribution network covering 20 hectares of the city (Croitoru, 2011: 136–137). The Gioroc valley waters — with a constant flow of 17,000 m³ per day, stable temperature, low bacterial count, and a hardness of 11–22 German degrees, located at an altitude of 102 m — could be brought to Craiova by natural gradient (Lindley, 1904: 3). However, the pipeline traversed private properties in two counties, and the resulting expropriations provoked violent protest: in August 1904, three civil engineers working for the municipality were physically assaulted by peasants near the villages of Gioroc and Cacaleţi (SJAN Dolj, Primăria Craiova, Serviciul administrativ, dosar 174/1902, f. 43).

The Municipal Council launched an international campaign to attract concession bids but received no offers and resolved to execute the project through direct municipal administration. The estimated cost of 3.2 million lei was partially secured through a County Council subsidy, church contributions, and a 3,400,000 lei parliamentary loan authorized on 4 April 1904. The conservative government that came to power on 20 December 1904 immediately suspended project approvals, procurement procedures, and expropriations, and under mayor M. Chintescu revived the Runcu aqueduct alternative. The Ministry of the Interior, however, rejected the proposed termination of the Lindley contract on 10 April 1906, effectively closing the Runcu alternative. Conservative policies had, by mid-1906, when the Lindley plan should have been completed, resulted in not a single pipe being installed — consuming funds, blocking orders, delaying works, and tripling costs.

Mayor Constantin M. Ciocăzan, who inherited this situation, faced further complications. In an extraordinary diplomatic gesture, he traveled to Frankfurt with engineer A. Saligny — then Inspector General, Vice-President of the Superior Technical Council, and President of the Romanian Academy — to resolve the conflict with Lindley. Works resumed in May 1908; by 30 October 1908, the water reservoir on the road to Bucharest and the cantonments at Bădoşi, Malu Mare, and Balta-Verde had been completed. A review revealed that 1.82 million lei had been spent and that a further three million would be needed. After appeals to wealthy citizens proved insufficient, mayor Ciocăzan sought an audience with King Carol I at Sinaia on 8 October 1909. In 1910, Parliament approved a new 1.65 million lei loan. Initial measurements of water flow at the Gioroc station (4,170 m³/day) were recorded on 9 October 1910, and capture works were partially completed in 1911.

2.4.Completion and Legacy

In October 1913, following Lindley's renewed coordination of water and construction works, the Făcăi pumping station was inaugurated. A commemorative plaque bore the inscription: "In the 48th

year of the glorious reign of His Majesty Carol I, the water supply works of the city of Craiova were completed [...]. Studies, projects, and work direction were entrusted to Chief Engineer William Lindley, with engineers C. R. Aird and M. Colleanu as his deputies. October 1913" (*Monitorul Comunei Craiova*, nr. 26, 1904: 170). The "Monitorul Municipiului Craiova" of March–April 1929 saluted the exceptional value of Lindley's project, which had commenced implementation in 1901. As Craiova's population continued to grow, the Gioroc supply gradually proved insufficient: by 1927, mayor Ion B. Georgescu acknowledged that the station's output no longer met the city's needs. In 1932, under mayor D. T. Angelescu, engineer Colleanu designed a project to extend the water supply from the Jiu River through filtration stations (SJAN Dolj, Primăria Craiova, Serviciul administrativ, dosar 302/1913, ff. 152–156).

3. Sewerage Projects in Craiova

3.1.The Urban Sanitation Crisis

Water supply and sewerage are intrinsically linked dimensions of urban civilization. In England, the first legislation on rainwater and household drainage was adopted in 1531 under Henry VIII; in seventeenth-century Paris, 3 km of sewerage canals were constructed. In Romania, Bucureşti built its first modern drainage canal in 1928, and this example was subsequently followed by other Romanian cities, including Craiova.

Craiova's principal sources of epidemic danger were the marshes to the west, south, and southeast of the city — notably the Craiovița, Geanoglu, and Bibescu marshes — the muddy Rahovei Street (today Ștefan cel Mare), the Știrbei Vodă street (today Calea Bucureşti), the Tabaci stream (today Bulevardul Mureş), and the weekly market to the east of the city, described as "an enormous repository of dung and filth from the barracks" (Croitoru, 2011: 151). Due to stagnant marshes, the annual death toll exceeded the number of new arrivals. A contemporary report describes the situation: "Craiova is an insalubrious city [...]. The city possesses only the beginning of sewerage [...]. The city's streets are covered with a thick layer of mud" ('Darea de seamă', 1887–1888: 11–15).

The situation was sufficiently alarming that in 1883, councilor Scarlat Mateescu was delegated to travel to Bucureşti to investigate sanitation measures. In 1886, Prime Minister Ion C. Brătianu visited Craiova and was reportedly horrified by the conditions of its periphery, ordering the immediate convocation of the County Council to drain the marshes. In 1887, the municipality drew up a plan for the collection of runoff waters into a continuous, flowing tributary of the Jiu ('Darea de seamă', 1887–1888: 9–11). Mayor Ulysse Boldescu estimated that sewering 78 km of streets would require 4 million lei — a sum the municipality did not possess.

3.2.The Lindley Sewerage Project

In 1901, the problem was taken up afresh with the adoption of the *tout-à-l'égout* (combined sewage) system, which had demonstrated its efficacy in London, Brussels, Berlin, and Frankfurt. Romanescu declared this system "one of the principal conditions of which the city has absolute need." On 15 July 1901, the municipality signed its first contract with William Lindley for the sewerage of the city. Reports of the Municipal Sanitary Service (1895–1900) had urgently called for improved hygienic conditions in Craiova, where tuberculosis, gastroenteritis, diphtheria, typhoid fever, bronchopneumonia, scarlet fever, meningitis, and malaria afflicted thousands of inhabitants, 63% of whom were under the age of 40.

Financial constraints forced the Municipal Council to adopt provisional sanitation measures. The Sanitation Regulation introduced unified tax and compulsory subscriptions for the first and second urban zones. A 12-year sanitation concession was awarded to the firm Hermann Lux und Moorblum of Timişoara for 70,000 lei annually. In the session of 29 April 1904, mayor Romanescu proposed to the Municipal Council the commencement of sewerage works on Unirii Street. However, the frequent changes of municipal administration impeded the timely transmission of the data Lindley required — one of the principal causes of delay.

In 1909, mayor Ciocăzan acknowledged to King Carol I that "it would be rare to find a city in Romania in a state more contrary to all principles of hygiene than Craiova, among the causes of this

dramatic situation being the absence of drainage canals for impurities that have accumulated and infiltrated the city's subsoil for centuries, infecting the water of all its wells" (SJAN Dolj, Primăria Craiova, Serviciul administraţiei, dosar 115/1909, f. 10).

After eight years of stagnation, mayor N. P. Guran decided in 1913 to treat the sewerage question as a matter of greatest civic importance. In August 1913, under community pressure, the mayor and Colleanu traveled personally to Frankfurt am Main to deliver the required data to Lindley. On 27 September 1913, the Council approved a revised sewerage project envisaging 26 km of canals, a main collector on Eroilor Street, and a discharge canal, with a delivery deadline of 31 December 1913 and a requirement for a permanent engineering representative in Craiova (SJAN Dolj, Primăria Craiova, Serviciul administrativ, dosar 115/1909, f. 283). The project was ratified on 28 September 1913 and approved by the Ministry of the Interior. Notably, this was the first occasion in Craiova's history that a conservative mayor adopted and actively pursued a project initiated by Liberal predecessors.

3.3.Execution, World War I, and Aftermath

In 1914, the Primăria passed under the direction of Nicolae Romanescu. In April 1914, the Sewerage Service, under engineer G. Pavlik and directed by M. Colleanu, submitted the sewerage project to the Superior Technical Council. The project covered 34 km of streets at an estimated cost of 5 million lei, with settling basins and oxidation filters estimated at 1 million lei. The Council resolved to execute 25 km in the first phase at an estimated cost of 3 million lei (SJAN Dolj, Primăria Craiova, Serviciul administrativ, dosarul 34/1914, f. 434). The chosen system was the unitary interception type, with main canals-oriented north–south, conducting waters to a common junction point west of Bibescu Park, then via a 6-km collector to settling basins, oxidation filters, and the Jiu River (*Ibidem*, dosarul 224/1914, ff. 15–16). On 16 August 1914, the project received a favorable opinion from the Ministry of the Interior.

The energetic Romanescu accelerated works by opening multiple construction fronts simultaneously. Two public tenders in the summer of 1914 attracted no bidders; the mayor contracted architect Doucet to supply 6 million special sewerage bricks from the Corabia factory. Sewerage works proceeded throughout 1915 under the coordination of engineers K. Reschovschi and Gheroiu. Romanescu, convinced that "the sewerage works represent the greatest benefit that could be brought to the city, reducing infections and diminishing mortality" (SJAN Dolj, Primăria Municipiului Craiova, Serviciul administrativ, dosar 165/1915, f. 98), pressed for maximum speed. By the time Romania entered the war in 1916, he reported nine active construction sites with two more being established, and residential connections imminent (*Ibidem*, dosar 135/1916, fila 83). Works continued until the eve of occupation; Romania's entry into World War I and the German military occupation of Craiova (1916–1918) halted all civic works, deferring the project's completion to the post-war years.

After the war, in his capacity as councilor, Nicolae Romanescu followed the progress of the works with close attention to compliance with Lindley's project standards. By 1929, mayor Constantin Potârcă undertook consolidation works on the water supply network and initiated the extension of the network to peripheral neighbourhoods, intentions realized only in 1932, under mayor D. T. Angelescu.

4. Conclusions

The history of Craiova's water supply and sewerage systems between 1900 and 1930 illustrates, with exemplary clarity, the complexity of the transition from pre-modern to modern urban infrastructure in Romania. Technical solutions of proven quality — the Gioroc water project, the Lindley sewerage plan — were repeatedly delayed, compromised, and partially undone by partisan political interference, financial mismanagement, administrative inertia, and social resistance.

At the centre of this history stands the figure of Nicolae Romanescu: a visionary mayor, a cultivated man who had studied modern European cities, whose determination and civic ethic ultimately secured the implementation of both major projects. His capacity to mobilize scientific expertise, international partnerships, and civic participation marks him as one of the most significant

figures in Craiova's urban history, and a model of public service characterized by vision, rigour, honesty, and the desire to leave behind a lasting legacy for his community.

The trajectory of these modernization projects also reveals the structural fragility of Romanian local governance at the turn of the twentieth century: the frequency of administrative changes, the dominance of party-political calculus over civic rationality, the under-development of financial mechanisms for public investment, and the absence of a sustained, non-partisan commitment to urban improvement. Craiova's experience is representative of a wider Romanian — and indeed Southeastern European — pattern of modernization: simultaneously desired and obstructed, embraced at the level of rhetoric and resisted at the level of political and financial practice. The completion of the Gioroc water supply system in 1913 and the substantial advance of the sewerage network by 1916 represent genuine achievements of the civic will to transform a Balkan market town into a modern European city.

BIBLIOGRAPHY:

1. **Antonini, E. (1895).** *Raport general asupra serviciului igienei publice al oraşului Craiova pe anul 1894*. Craiova: Tipolitografia.
2. **Avram, C. (coord.) (2004).** *Dicţionarul istoric al localităţilor din judeţul Dolj*. Craiova: Alma.
3. **Băbălău, N., Ciobotea, D., Zarzără, I. (2004).** *Din istoria instituţiilor administrative*. Craiova: Sitech.
4. **Barbu, C. (2006).** *Marea carte a Craiovei. Antologie*. Craiova: Sitech.
5. **Barbu, P., Bogheanu, I. (1979).** *Dezvoltarea industrială a Craiovei la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea*. Craiova: Scrisul Românesc.
6. **Brădişteanu, N. (1971).** *Oameni şi întîmplări din Craiova de altădată*. Craiova: Casa Corpului Didactic.
7. **Ceacâru, C. I. (2018).** *Oltenia. Studii şi comunicări*, XXV. Craiova.
8. **Croitoru, G. (2011).** *Oraşele din Oltenia*.
9. Craiova: Sitech. „Darea de seamă asupra administraţiunii unicomunale a oraşului Craiova, pe timpul de la 1 ianuarie 1887 până în ianuarie 1888" (1888).
10. **Deaconu, L., Gherghe, O. (2009).** *Craiova de la 1878 la 1900*. Craiova: Sitech.
11. **Deaconu, L., Gherghe, O. (2011).** *Craiova. 1901–1916. Modernizarea. Obstacole, capcane şi ispite*. Craiova: Sitech.
12. **Demetrescu, G. (1925).** *Din istoria Craiovei vechi. Denumiri de mahalale şi suburbii*. Craiova.
13. **Dobrin, M. (2003).** *În căutarea memoriei*. Craiova: Aius.
14. **Firan, F., Firescu, A. (1982).** *Craiova – ghid de oraş*. Bucureşti: Sport-Turism.
15. **Georgescu, A. (1936).** *Craiova – Cercetări istorice – Târgul Craiovei*. Craiova.
16. **Gherghe, O. (2002).** *Date referitoare la dezvoltarea oraşului Craiova la sfârşitul secolului al XIX-lea***.** În *Oltenia. Studii. Documente. Culegeri*. Craiova.
17. **Gorun Gigea, P. (2001).** *Oameni şi evenimente craiovene*.
18. Craiova: Fundaţia Scrisul Românesc.
19. **Haşdeu, B. P. (1878).** *Originile Craiovei*. Craiova: Monitorul de Craiova.
20. **Ilie, D.** (2025). Alimentarea cu apă a oraşului Craiova de la începuturi până în prezent. Available at: https://www.monumenteoltenia.ro/alimentarea-cu-apa-a-orasului-craiova-de-la-inceputuri-pana-in-prezent/ (accessed 12 June 2025).
21. **Ilie, L. M. (2002).** *Însemnările unor călători străini despre Craiova în perioada atestării sale ca oraş***.** În *Arhivele Olteniei*, 16, pp. 47–50.
22. **Laugier, C. (1926).** *Igiena Craiovei. Evoluţia tuberculozei***.** În *Arhivele Olteniei*, 5, 28.
23. **Lindley, W. H. (1904).** *Raport explicativ la studiile şi proiectul general al alimentării cu apă cu 63.000 metri cubi din 14/27 ianuarie*.

24. Craiova. „Monitorul Comunei Craiova”, nr. 26, 1904.
25. **Nicolaescu, L. (coord.) (1998).** *Amenajarea apelor, canalizarea şi termoficarea oraşului Craiova*. Craiova: Helios.
26. **Pessiakov, A. (1954).** *Schiţe din istoria Craiovei* (3rd ed.). Craiova.
27. **Pleniceanu, V. (1996).** *Particularităţi şi tendinţe în relaţia aşezărilor umane şi a protecţiei mediului în judeţul Dolj***.** În *Analele Universităţii din Craiova, seria Biologie, Horticultură şi Tehnologia Prelucrării Produselor Alimentare*, 1, p. 74.
28. ”Raport explicativ la proiectul general al alimentării cu apă a oraşului Craiova din izvorul Runcu” (1904). Craiova: Macavei.
29. **Romanescu, N. (1905).** *Către cetăţenii Craiovei. Răspuns la pamfletul intitulat „Jaful de la Primărie” semnat „Clubul conservatorilor din Craiova”*. Tipolitografia Naţională.
30. Serviciul Judeţean al Arhivelor Naţionale Dolj (SJAN Dolj), fond Primăria Craiova, Serviciul administrativ: dosar 30/1897; dosar 37/1900; dosar 174/1902; dosar 118/1903; dosar 198/1908; dosar 115/1909; dosar 124/1913; dosar 34/1914; dosar 224/1914; dosar 165/1915; dosar 135/1916; dosar 302/1913.
31. **Trofin, P. (1974).** *Alimentări cu apă*. Bucureşti.

HOMILY OF SAINT ATHANASIUS ON THE RESURRECTION OF THE SAVIOR TO THE NEWLY BAPTIZED

Cosmin-Paul Niergeș
PhD Student, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *The Athanasian homily comprises a paschal discourse delivered during the Feast of the Resurrection, delivered to neophytes or the recently baptized and catechumens. Although very brief, it contains a rich symbolism of the Sacrament of Holy Baptism and its effect on those who are baptized. In the Sacrament of Baptism, catechumens experience the sacramental death and resurrection with Christ. The Sacrament of Baptism is followed by the Sacrament of Chrismation, which imparts to them the charisms of the Holy Spirit, after which they are called to the Eucharistic supper, to partake of "solid food" – the Body and Blood of Christ. Through these three Sacraments of initiation, catechumens are incorporated into the Body of the Church.*

Keywords: *homily; Baptism; Resurrection; symbolism.*

Introducere

Omilia atribuită *Sfântului Atanasie, arhiepiscopul Alexandriei, la Învierea Mântuitorului nostru Iisus Hristos și la cei nou-luminați*, a fost tradusă după textul grecesc editat de Michel Aubineau, *Une homélie pascale attribuée à S. Athanase d'Alexandre dans le Sinaiticus Gr. 492* în revista *Zetesis. Album amicorum door vrienden en collega's aangeboden aan Prof. Dr. E. de Strycker 1*, vol. Biblia Patristica, Ed. Nederlandse Boekhande, 1973, pp. 668-678. Textul omiliei se găsește în manuscrisul *Sinaticus gr.* 492. în coloanele 72ʳ-78ʳ, în scriere uncială de secol IX. Introducerea urmează de asemenea comentariul lui Michel Aubineau din *Zetesis.*

Deși revendică o paternitate atanasiană omilia nu poate fi atribuită Sfântului Atanasie cel Mare nici prin vocabular sau stil, nici prin temele folosite. S-a sugerat un autor omonim și anume Atanasie al II-lea Keletes, patriarh necalcedonean al Alexandriei, care a păstorit între anii 489-496, descris ca un om erudit și care a desfășurat o bogată activitate catehetică, misionară. Niciun text al acestui autor sau o listă bibliografică nu au supraviețuit însă, pentru o comparație cu această omilie pascală, ceea ce face ca această atribuire să fie o simplă ipoteză.

Nu există niciun indiciu în vocabularul omiliei sau vreo referință de factură doctrinară care să plaseze autorul în cadrul unei controverse trinitare sau hristologice sau să sugereze data exactă a acesteia. Se poate afirma însă cu certitudine că este anterioară secolului al IX-lea când codexul *Sinaiticus gr.* 492 a fost copiat.

Plină de metafore scripturistice, trădând un entuziasm fermecător și un adevărat talent literar, simbolismul omiliei este extrem de bogat și realist în același timp. Asemenea viziunii biblice asupra operei de mântuire totul începe cu crearea omului și căderea în păcat. Prin căderea protopărinților această iubire a lui Dumnezeu nu încetează, ci, dimpotrivă, se arată mai lămurit prin Întruparea Fiului lui Dumnezeu și întemeierea Bisericii, firea omului fiind recreată, unificată și primind nenumărate daruri.

Omilia se concentrează pe Taina Botezului care este descris ca moarte și înviere împreună cu Hristos (1), ca restaurare și înnoire a naturii umane (7, 12), ca înfiere divină (9) și dăruind iertarea tuturor păcatelor (10). Câteva amănunte din text descriu ritualul Botezului: „întreita invocare" ca referire la formula Botezului ca invocare a Sfintei Treimi, (1), Botezul are loc prin afundare: „au intrat și au ieșit" (7, 10), „apa le-a devenit mormânt și maică" (10), botezul adulților „au intrat cu umerii goi". Așa cum toți au păcătuit în Adam tot astfel au fost îndreptați și înviați în Hristos (3). Botezul este participare în chip sacramental la moartea și Învierea Mântuitorului Iisus Hristos. Botezul se săvârșește în numele Sfintei Treimi, fiecare Persoană dumnezeiască săvârșind Taina, Tatăl prin „har", Fiul pătimind și Duhul Sfânt revărsându-Se (5). Botezul nu schimbă firea omenească, ea rămâne aceeași, dar primește posibilitatea nestricăciunii și a învierii (7). Unirea cu Hristos Cel Înviat

înseamnă deja începutul învierii și al vieții veșnice. Botezul nu este doar îndreptare în Hristos, înfiere divină, restaurare și unificare a naturii omenești, nu dăruiește doar iertarea păcatelor (nu vorbește atât de un păcat strămoșesc, cât de participarea tuturor la păcatul lui Adam), ci neofiții primesc și nenumărate harisme duhovnicești prin care se înalță, ca niște porumbei, spre înălțimile duhovnicești (8, 9, 10). Atât firea este restaurată, cât și voința liberă (12). Botezul este o sărbătoare a întregii Biserici văzute și nevăzute, a îngerilor, a profeților și a celor care i-au parte la praznic, precum și a întregului cosmos (1, 13, 17). Omilia accentuează iubirea de oameni a lui Dumnezeu şi gratuitatea harului mântuirii (8). Din partea catehumenului se cer doar voința „și nu va fi înșelat de adevăr" (9). În Hristos creștinul este ridicat la o stare superioară celei lui Adam.

Fiul lui Dumnezeu „S-a făcut om rămânând Dumnezeu, fără să Se vatăme pe Sine" (14), este de o natură cu Tatăl (12). El este Noul Adam (3), Izbăvitorul (13), Soarele dreptății, cei nou-luminați fiind razele Acestuia (11), Mirele ceresc, Care a dobândit mulți fii unindu-Se cu preacurata mireasă-Biserica (11). Omilia amintește de o veche tradiție conform căreia Fiul lui Dumnezeu renunțând la slava dumnezeiască și luând trup omenesc nu a putut fi cunoscut de diavol. Printr-un subterfugiu Mântuitorul Hristos S-a lăsat omorât de acesta prin mâinile celor păcătoși pentru ca odată coborât cu sufletul unit cu dumnezeirea în iad să-l prade și să elibereze neamul omenesc din robia diavolului : „De aceea S-a făcut om pentru ca, tăinuindu-Se, nevăzut de cel potrivnic, să elibereze pe cel robit" (14). Această tradiție apare și în *Cuvântul Sfântului Ioan Hrisostom la Învierea Domnului*: „a primit un trup și de Dumnezeu a fost lovit. A primit pământ și s-a întâlnit cu cerul. A primit ceea ce vedea și a căzut prin ceea ce nu vedea", (Hrisostom, 2012, p. 25) Prin cruce omenirea are din nou acces la rai, la pomul vieții (5).

În Biserica Răsăriteană cele trei Sfinte Taine ale inițierii sunt unite, astfel omilia vorbește despre Taina Botezului prin care se dăruiește tuturor în mod gratuit iertarea păcatelor, îndreptarea și învierea în Hristos, înfierea divină, vindecarea și unificarea naturii omenești și a liberului arbitru. Neofiții fiind plini de harismele Duhului Sfânt și luând aripi ca de porumbel sunt înălțați la o viață cerească și străbat cerul participând la bucuriile vieții dumnezeiești încă din această viață, ceea ce ar putea fi o referire la Taina Mirungerii. După Botez și Mirungere are loc chemarea la masa euharistică pentru a se hrăni nu doar cu cuvântul scripturistic ci și cu „hrana tare" (15, 16).

Omilia pascală oferă o ilustrare a administrării celor trei taine ale inițierii în Biserica primară. Încorporarea în Trupul mistic al Bisericii se săvârșea prin taina Botezului împreună cu cea a Mirungerii și în final cu împărtășirea cu Trupul și Sângele Mântuitorului. Omilia oferă un bogat simbolism al Tainei Botezului care cuprinde într-un mod foarte succint învățătura dogmatică cu privire la acesta. Prin Taina Botezului omul care se botează renaște la viața în Hristos din apă și din Duh prin întreita afundare în numele Sfintei Treimi. Tradiția Bisericii Ortodoxe a relaționat Taina Botezului Domnului cu actul morții și învierii Mântuitorului Iisus Hristos. Însuși Domnul nostru Iisus Hristos a numit moartea Sa un „botez": „Puteți voi oare să beți paharul pe care îl beau Eu sau să vă botezați cu botezul cu care Mă botez eu?" (Mc. 10, 38-39). Noul Testament descrie Taina Botezului ca naștere din nou, specifică tradiției ioaneice și ca moarte și înviere în teologia paulină (Louth,1997,94). Prin Botez, sau prin scufundarea omului în apă în numele Sfintei Treimi are loc moartea omului vechi și renașterea lui în chip sacramental la viața în Hristos. Unindu-se cu Hristos prin apă și Duh are loc ștergerea păcatului strămoșesc și a celor personale și introducerea în Biserică. Prin Botez nu are loc o schimbare a naturii umane, ci un nou mod de existență, de actualizare a naturii umane (Stăniloae,2010,40). Existența omului este acum enipostaziată în Hristos. Subiectul lui rămâne același, pentru că Botezul nu produce nașterea unui om care nu a mai fost, ci nașterea din apă și din Duh a aceluiași. Prin Botez omul primește nașterea fără păcat pe care a primit-o Cuvântul întrupat din Fecioară pentru mântuirea oamenilor (Stăniloae,2010,41). Dar Botezul are legătură și moartea și învierea Domnului, fiind predarea noastră deplină lui Dumnezeu (Stăniloae,2010,42). Moartea și învierea spirituală sunt un proces simultan, nefiind nicio distanță între moarte și începutul vieții noi în Botez (Stăniloae,2010,42), pentru că în Persoana lui Hristos moartea și învierea sunt concomitente (Stăniloae,1956,276). La moartea omului celui vechi se adaugă moartea noastră cu Hristos ca predare totală lui Dumnezeu, având loc începutul imitării morții Sale în noi (Stăniloae,2010,43). Astfel Botezul e simbol atât al Nașterii și Botezului lui Hristos cât și al morții și Învierii Lui

(Stăniloae,2010,44). Viața la care ne ridicăm în Botez este începutul vieții spre înviere prin curăție și virtuți (Stăniloae,2010,44). Astfel în Botez, putem spune potrivit Părintelui Stăniloae (2010,46), că avem două morți, una a omului celui vechi și o alta care începe la Botez, ca predare continuă lui Dumnezeu cu Hristos, ca o moarte și înviere continuă față de păcat.

Între Taina Botezului și cea a Mirungerii există o unitate organică, ele formând un tot unitar. Mirungerea era parte a Botezului astfel încât omilia atanasiană nici nu o amintește. Mirungerea este punerea în lucrare a puterilor date omului prin Botez, prin Duhul Sfânt (Stăniloae,2010,68). Diferența dintre ele este asemenea celei dintre naștere și viață. Neofiții primesc harismele spre o viață ridicată la înălțimile spirituale ale Duhului Sfânt. Prin Duhul Sfânt primit la Mirungere sunt actualizate darurile primite la Botez și este primită puterea de dezvoltare a vieții dobândite în Botez ca ferire de păcat și săvârșirea faptelor bune(Stăniloae,2010,70). Astfel, prin Mirungere, mădularele celor botezați devin mădularele lui Hristos prin care actualizează în lume viața cea nouă. Cei botezați nu primesc doar harismele duhovnicești, ci și puterea de a se opune diavolului și de a săvârși virtuțile.

Prin Euharistie cel botezat este unit deplin cu Hristos, nașterea și viața pruncească primită în Botez și Mirungere având nevoie să se desăvârșească prin hrana tare a Euharistiei, spre maturizarea duhovnicească, până la măsurile vârstei lui Hristos. Fără această hrană euharistică cel născut prin Botez și aflat în stare de pruncie duhovnicească flămânzește și în cele din urmă moare sufletește. Hristos adaugă prin Sfânta Euharistie puterea de jertfă pe care am primit-o la Botez, în aceasta stă legătura dintre Botez și Euharistie în tradiția răsăriteană (Stăniloae,1979,223). Euharistia este încoronarea Botezului și a Mirungerii, nu numai ca plenitudine a vieții celei noi, ci și ca predare a existenței proprii lui Dumnezeu (Stăniloae,2010,85). În Euharistie cel botezat nu se mai unește cu Hristos care Se naște și moare pentru păcatele noastre, ci cu Hristos care moare la sfârșitul activității sale pentru a învia la viața veșnică. Euharistia se dă pentru viața de veci, pentru ridicare deasupra vieții pământești (Stăniloae,2010,85).

Acest adevăr de credință îl expune omilia atansiană adresată neofiților și catehumenilor.

[Cuvântarea] Sfântului Atanasie, arhiepiscopul Alexandriei, la Învierea Mântuitorului nostru Iisus Hristos către cei nou-luminați

1. Acum horele îngerilor, acum corurile arhanghelilor, purtând cununi și săvârșind praznicul duhovnicesc au pe drept o bucurie negrăită. Auzi: *Hristos a înviat din morți* și minunează-te! Privește la cei de un neam cu tine, care într-o clipă au murit păcatului (Rm. 6, 2) și trăiesc în Hristos și mântuiește-te, uimit fiind de o astfel de putere: Acela a treia zi, aceștia prin întreita invocare (ἐπικλήσεως)!
2. Olarul a ridicat pe cel căzut la pământ (Rm. 9, 21), nu a lăsat ca vasul cel zdrobit să fie părăsit la nesfârșit, nici nu l-a trecut cu vederea, ca pe unul sfărâmat odată pentru totdeauna. Căci era sfărâmat, dar focului nu a fost dat. L-a făcut un alt vas (ἀγγεῖον), pregătindu-l pentru Sine vas (σκεῦος) de bună folosință. (Rm, 9, 23; II Tim. 2, 21). (1)
3. Pe toți aceștia diavolul i-a robit, Hristos însă i-a eliberat. Nesăbuirea Evei (Gen. 3, 6) i-a vândut, nașterea Mariei însă i-a arătat liberi. Nu am atins pomul (Gen. 3, 3) cu Adam, dar am păcătuit împreună cu el. Nu am fost pironiți împreună cu Hristos, dar am înviat împreună cu El. Acolo fiind împreună-vii (cu Adam), am murit, aici îngropând-ne împreună (cu Hristos), am fost ridicați (Col. 2, 12). Atunci, nelucrând păcatul, am păcătuit, acum, nelucrând faptele bune, am fost îndreptați.
4. O, viață osândită la moarte (I Cor. 4, 9), o, moarte de viață dătătoare, o, plăcere pătimașă, o, întristare plină de bucurie. Să batem din palme, să înălțăm vocea în glas înalt de trâmbiță, aducând cântare de mulțumire. Să ne bucurăm acum de căderea diavolului, lăudând în cântări pe Împăratul nostru pentru biruință.
5. Zdrobitu-s-a boldul păcatului (I Cor. 15, 55), călcatu-s-a trufia (τὸ φρόνημα) diavolului, vindecatu-s-a greșeala Evei, risipitu-s-a mulțimea diavolilor, dezlegatu-s-a sentința neascultării, deschisu-s-au încuietorile raiului, sabia de foc schimbatu-s-a în mântuirea crucii (Gen. 3, 24, εἰς σταυροῦ σωτηρίαν), răsplata învierii este cântată (Filip. 3, 14), îndrăzneala neamurilor este prăznuită, Împărăția cerurilor cea nevăzută este cucerită (Mat. 11, 12), darul

Duhului Sfânt s-a revărsat (Fapte. 10, 45), harul Tatălui este propovăduit, Patima Fiului este lăudată în cântări.

6. O, minunată prefacere, o, (fericiți) cei ce după cădere (2) s-au făcut ostași ai lui Hristos. Odinioară au fost prinși în lanțuri de păcat, au fost neroditori pentru dreptate, cugetând și vorbind cele ale diavolului. Acum acordați fiind, înalță cântare într-un glas ca o alăută cu multe corzi.
7. O, minune: au murit, fără a se descompune (3), s-au ridicat, fără să fi fost puși în mormânt. Au rămas ei înșiși și ceea ce au fost au lepădat, fiecare dintre ei fiind măsurat (4). Au intrat și au ieșit și acum sunt considerați niște prunci duhovnicești. Nu și-au schimbat firea și fii ai lui Dumnezeu s-au arătat. Nu au fost lipsiți de nimic și au lepădat stricăciunea.
8. Pe Stăpânul nu-L vedeau și erau robi. Bani nu au dat și și-au obținut libertatea. Nimic nu duc în mâini și poartă pretutindeni comoara cerească. Nimic vădit nu au primit și cu harismele duhovnicești s-au îmbogățit. Osteneli nu au cunoscut și s-au arătat biruitori. Cu sabia nu s-au deprins și au doborât pe cel potrivnic.
9. N-au știut pe nimeni și dețin pactul înfierii. Nu au simțit durere și au fost tăiați împrejur la inimi cu cuvântul dumnezeiesc (Rm. 2, 29). Prin cuvânt s-au învoit și prin fapte au devenit părtași (5). Și-au dat încuviințarea (6) și nu au fost înșelați de adevăr. Nu mai lucrează pe pământ împreună cu șarpele, nemaifiind legați de cele pământești, căci luând aripi, străbat cerul ca niște porumbei, înălțați de harismele Sfântului Duh.
10. Au intrat purtând multe rele pe umerii goi și au ieșit cu daruri de nedescris, primind iertarea tuturor (păcatelor). Apa însăși li s-a făcut mormânt și maică. Căci i-a făcut să moară păcatului și i-a născut din nou întru dreptate (τῇ δικαιοσύνῃ).
11. Voiesc să te întreb, neofite: Nu mărturisești mai întâi robia, oare ai plătit-o? (7) Nu te lăuda acum cu libertatea. Ai fost plin de răutăți, acum te-ai umplut de bunătăți. Locul te-a robit și te-a eliberat. Te-a robit însă lui Dumnezeu și te-a slobozit din păcat. O, câte raze a răspândit din Sine „Soarele dreptății" (Mal. 3, 20)! O, câți copii a dobândit Mirele Cel ceresc unindu-Se cu această mireasă preacurată!
12. Nu din plăcere, nu din scurgere, nu din patimă, „ci din apă și din Duh" (In. 3, 5) ai născut din nou pe cei care, deși sunt numeroși prin deosebirile trupului, i-ai unit într-un singur cuget, ca precum Acesta (Fiul) și Tatăl una sunt după fire (In. 10, 30), tot astfel și aceștia una să fie în El după voință. (8)
13. Ce se cuvine a face pentru acestea? A sălta împreună cu fericitul David, căci și el trăiește și psalmodiază în tăcere, pentru că din sămânța lui cea după trup ne-a răsărit Izbăvitorul. Vezi pe cel care împreună-prăznuiește azi, căci zice: „Cântați Domnului cântare nouă, că lucruri minunate a făcut" (Ps. 97, 1).
14. Încetat-a slujirea diavolului și nu mai lucrează apele divinației (9), ci harul Botezului eliberează. Acestea sunt cele pe care Hristos le-a dăruit Bisericii. De aceea S-a făcut om rămânând Dumnezeu, fără să Se vatăme pe Sine, ca să ne slobozească. De aceea S-a făcut om, pentru ca, tăinuindu-Se, nevăzut de cel potrivnic, să elibereze pe cel robit.
15. Ce au câștigat neofiții am spus, iubiților. Trebuie însă ca cei hrăniți cu lapte (I Cor. 3, 2) să stea la masă. Căci în orice lucrare este o vreme pentru o rânduială mai înaltă a lucrurilor. Caută să-i imiți pe aceștia o, catehumene, și nu iubi robia, nu rămâne în legăturile păcatelor, nu zăbovi în captivitate. Coboară de pe umerii maicii tale și aproprie-te de hrana tare (Evr. 5, 14).
16. Dumnezeu te cheamă, ascultă. Oare nu-ți este suficient pentru întristare faptul că noi vom fi inițiați în iconomia mântuirii noastre, iar tu vei fi aruncat afară ca un străin? Te închini lui Hristos și nu cunoști cele ale lui Hristos. Te îmbogățești cu cele ale lui Hristos și nu cunoști comoara. Hrană îți este pusă înainte și flămânzești.
17. Fie ca voi să veniți împreună spre acesta (Botez), pentru ca întreaga Biserică să devină strălucitoare, să fie umplută toată de stele. Fie (ca Biserica) să devină cer în locul pământului, negura diavolului risipind. Să mulțumim pentru toate acestea Tatălui și Fiului și Sfântului Duh în vecii vecilor. Amin.

(1) Din vas de lut (ἀγγεῖον) omul devine vas sfințit, liturgic, (σκεῦος). Termenul σκεῦος desemna vasele liturgice care se foloseau la templu iudaic și în cultul creștin. Putea desemna de asemenea trupul omenesc, natura umană întreagă sau natura umană a Mântuitorului Iisus Hristos, cf. G.W.H. Lampe, *A Patristic Greek Lexicon,* Oxford University Press, ed. 2008, p. 1236.
(2) Expresiile διὰ βαπτίσματος și διὰ πταίματος pot fi confundate. Expresia „prin Botez" ar fi mai logică în contextul care urmează, prin Botez neofiții devenind ostași ai lui Hristos.
(3) οὐ νεκρωθέντες, απέθανον. Limba greacă cunoaște două forme pentru „a muri", νεκρόω și αποθνήσκω. Sensul expresiei este că fără a muri de o moarte biologică, care presupune intrarea in procesul de descompunere (necroză), au suferit o moarte sacramentală, care le-a adus învierea spirituală.
(4) Identitatea lor a rămas aceeași, au lepădat omul cel vechi prin Botez și au fost aduși la măsura lui Hristos. Au devenit prunci nou născuți în Hristos indiferent de vârsta lor.
(5) Expresia„prin cuvânt s-au învoit" se referă la mărturisirea publică și a făgăduințelor baptismale pe care le fac catehumenii. „Și prin fapte au devenit părtași", mărturisirea lor verbală este suficientă pentru a deveni membrii ai comunității eclesiale.
(6) „Și-au arătat intenția, hotărârea". Pentru a primi Botezul nu este nevoie de altceva decât de hotărârea lor, de dispoziția lor.
(7) „Nu cunoșteai robia mai devreme, nici nu ai lepădat-o".
(8) κατὰ γνώμην. Sf. Pr. Dumitru Stăniloae traduce ἡ γνώμη cu „socotință" reprezentând liberul arbitru, alegerea concretă, care se exprimă sau se actualizează prin ipostas. Prin Botez liberul arbitru, voința gnomică a omului este restaurată să voiască în acord cu voia dumnezeiască, păcatul producând o ruptură între voia noastră și voia lui Dumnezeu, sau introducând voința gnomică în firea căzută.
(9) μαντικὰ ὕδατα. Profețiile antice, divinația prin care era prezis viitorul în lumea antică prin apă. Apa este mediul cel mai ușor penetrabil pentru puterile spirituale.

BIBLIOGRAPHY:

1. SFÂNTUL IOAN HRISOSTOM*, Cuvânt la Învierea Domnului*, în Penticostar, EIBMBO, București, 2012.
2. AUBINEAU, Michel, *Une homélie pascale attribuée à S. Athanase d'Alexandre dans le Sinaiticus Gr. 492* în revista *Zetesis. Album amicorum door vrienden en collega's aangeboden aan Prof. Dr. E. de Strycker 1*, vol. Biblia Patristica, Ed. Nederlandse Boekhande, 1973, pp. 668-678.
3. LAMPE, G.W.H., *A Patristic Greek Lexicon,* Oxford University Press, ed. 2008.
4. LOUTH, Andrew, *Dionisie Areopagitul. O introducere*, trad. de Sebastian Moldovan, Deisis, Sibiu, 1997.
5. STĂNILOAE, Pr. Prof. Dr. Dumitru, *Teologia DogmaticăOrtodoxă*, vol III, EIBMBO, București, 2010.
6. STĂNILOAE, Pr. Prof. Dr. Dumitru, „Legătura interioară dintre moartea și învierea Domnului", *Studii Teologice*, nr. 5-6, 1956, pp. 275-287.
7. STĂNILOAE, Pr. Prof. Dr. Dumitru, „Iisus Hristos, Arhiereu în veac", *Ortodoxia*, nr. 2, 1979, pp. 217-231.

LEVELS OF INVOLVEMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT

Ilarion (Dragoș-Florin) Postolică Hieromonk
PhD Student, "Lucian Blaga" University of Sibiu

Abstract: *Many historical sources highlight the fact that the art of communication has been present since ancient times. Approached more or less scientifically, it has accompanied man permanently, developing a specificity of often routine activities. The art of communication, or the art of persuasive speech, has for over 2500 years represented a quality, a superior ability, a representation of intelligence placed under the scaffold of various fields of activity. If Aristotle's famous work Rhetoric opened new horizons of knowledge, or offered new perspectives of analysis, including through the Organon (treatise on logic), today, Artificial Intelligence (AI) affects more or less the individual, the micro-group, the group or the masses, generating one of the largest global polemics.*

Keywords: *art of communication; social systems; artificial intelligence (AI); behavioral matrices; human resource management.*

Introduction to the current state of the problem. Artificial Intelligence and communication

One of the most complex current issues that causes the most controversy is that of Artificial Intelligence (AI). Its name results in and still generates great dilemmas. For example, computer science calls AI an intelligence of machines, a special intelligence if we compare it with human or animal intelligence; it can be called a computing system that processes enormous blocks of information, to which it gives meaning, depending on some request from a third person. If it is a computing system, it takes in external information, stores it, processes it and then exposes it following a request. AI is not limited to that, but seeks to imitate the functions of human thought but at a much higher level. Understanding the world, the person, problem solving, generalization, abstraction, decision, creation, comparison, concretization, are elements that AI takes over, from various sources, from certain people, learns them by comparing stimuli, situations, resultants, and then perfects that result to generate another, higher response. In other words, a profound content transformation takes place, with AI becoming a factor of transformation in itself, moving from a technological instrumentation to an innovative perspective. Another way of working of AI is the processing of models. Therefore, we could say that AI perfects human intelligence as a sum of knowledge acquired in various contexts, but it lacks the content of wisdom, which is not necessarily related to an accumulation of knowledge. Thus, on a basis of existing knowledge, it develops new models, new perspectives of approach, seeks alternatives or creates by centralizing data and basic elements[1].

AI represents one of the most transformative forces that shapes both the individual way of living, and especially its complex form through the interconnection with various fields of activity, with various people or groups. AI goes beyond the aspect of technology, of tool, and becomes a psychological and social factor, which, most of the time, generates different effects, depending on certain dependent or independent variables, of descriptive psychosocial factors.

If AI was founded in 1956 as an academic discipline, today we observe its evolution from several points of view. Thus, we could propose the following evolutionary directions:

- ✓ *Technological evolution* – along with new research in the field and scientific discoveries;
- ✓ *Demographic evolution* – because with the increase in the number of inhabitants of the planet, access to AI also indirectly increases;

[1] Shrestha, YR, Ben-Menahem, SM, *Organizational decision-making structures in the age of Artificial Intelligence*, Management Review, California USA, 63(3), 2021, pp. 1-25.

- ✓ *Zonal-industrialized evolution* – in the sense that a "migration" of structures is observed and AI sub-structures in populated areas and strong industrialized to more areas economically modest and demographic;
- ✓ *Technological and intellectual evolution and transfer* – depending on financial, real estate, military or similar areas, partial or total transfers;
- ✓ *Deeply adaptive evolution* – processing new received information, by superimposing predictive, anticipatory models;
- ✓ *The evolution of AI is possibly unlimited* because the amount of information received is stored, processed according to certain items and technological level, in certain time sequences, the processing being based on the assimilation of models and their improvement;
- ✓ *The evolution of AI can be seen in various fields of activity* and does not strictly depend on a certain degree of human intelligence, but on the contrary, it can create a limitation of the cognitive functions of valid information processing, or it can accelerate it, supporting a much higher-level human-machine relationship;
- ✓ *Human-AI interaction is not limited strictly to imitative models,* it is improbable and only partially anticipatory because, although behavioral interactions are observed, a definitive conclusion cannot be issued;
- ✓ *AI can generate stereotypes* - if trained on certain biased data, it produces both good and less good effects, over time.

Regarding the act of communication, we will propose a psychological approach included in the organizational environment, organizational culture, more precisely in human resources (HR) management, and from the perspective of AI we will attempt a symbiosis, a connection to the studied field a construction of the emerging relationship.

In a broad sense, communication is a process by which an individual (the communicator) transmits stimuli in order to change the behavior of other individuals. The meaning of this definition is somewhat incomplete, but we can complete it in the sense that it also has a duration, a specific style, is convincing, based on a theme, is dynamic, can be manifested in writing, verbally, para-verbally or non-verbally[2]. Ștefan Prutianu stated that there are over 126 definitions of communication, but it is not known exactly how many, this being less important. Much more important is the fact that the act of total communication has changed significantly in recent years. Beyond the axioms of communication studied by the above-mentioned author, there is a subtlety of it, an act of specificity. The idea of the same author is noteworthy, namely that of communication based on both digital form and analog information, that is, one analyzed by the central nervous system and another processed by the neurovegetative nervous system. Of course, the study does not represent a benchmark for organizational research, but it brings into question a relationship that AI can extrapolate, and the resulting transactions place the individual on a lower level. What is it about, more precisely? First of all, we want to interpose the forms of communication in relation to a specific type and then AI to exceed the stage of classical knowledge[3]. Knowing that AI posts analysis models and has the superior capacity for comparative processing on models, then it can generate innovation. Thus, communication can also become innovative in the digital plane[4].

The detachment from classical communication (written, spoken, verbal and non-verbal/para - verbal) through AI occurs through transformation. An important interface element appears, that is, the substitute for the natural person on whom the information produces effects. Through the digital environment, this field of relationship is modified and certain deficits, disorders, dependencies or deformations of reality, errors or distortions in the classical reanalysis of blocks of information at a personal level may appear. The digital field, digital space is not a vacuum, but represents an information cursor supported by various domains, a field of dynamics. The digital field or space represents the exchange of information through electronic devices and online platforms (e-mail, social

[2] Ștefan Prutianu . *Business Communication and Negotiation Handbook,* Polirom Publishing House, Iași, 2000, p. 27.
[3] Huang, MH& Rust, RT *Artificial Intelligence in service.* Journal of Service Research, 24 (1), 2021, pp. 3-20.
[4] So, HE, Ryan, RM *The what and why of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior.* Psychological Inquiry, 11(4), 2000, pp. 227-268.

media, chat), characterized by speed, predominantly verbal/written character and a high need for conciseness and clarity[5].

Generating forms of communication

We mentioned earlier that AI is not just technology, but is constituted as an element, a psychosocial agent. This evolution of AI did not happen suddenly but required time and very large amounts of information. In obtaining these amounts of information, a crucial role was played by man and his concerns in managing the sources and ancillary resources, which we could call: stored written information (books, magazines, specialized studies, interviews, etc.), databases, but also specific statistical indicators (frequencies, correlations, interpretations, graphs, calculation formulas, predictions, etc.) all of which in turn generate AI products through the prism of superior analysis capacity, practically becoming a superior meta-analysis on fields of activity and generation of new models. The comparison of these sources and resources is carried out instantly or at most in a few seconds, being products of modern digital activity. Their communication, as far as we can see, is carried out dually, on the one hand by the user, on the other hand by AI through model overlays, information comparison, advanced statistical processing, overlays[6].

The dynamics of the communication process with AI can be approached from several perspectives, starting from a general framework model. The included elements have the character of general notion or general information and are introduced partially or totally, the resultant being the product of the AI activity. The human-computer interface - AI has a property of enslavement, of triad. Each element communicates in its own style, at the level of each one. The resulting language emitted by AI is instant, synthetic, unambiguous, with few standard deviations, if we are to look at this result statistically. That is precisely why the products of AI activity are very complex, and the fields of application exceed any limit. If through application in the military field, certain forms of information analysis and decision-making are obtained without human involvement, the educational process is agreed upon by AI through a very high dynamic in structuring didactic scenarios specific to the student, groups of students, by performance levels, class, profile and/or study profile, or the entire educational unit[7].

Artificial Intelligence in Human Resources (HR) Management

"Data analysis may seem to be a boring, routine process. However, the importance of this process has been recognized by the entire scientific community. Even the title of quantitative and qualitative scientific research takes into account precisely the method of data analysis"[8].

Thus, to give the paper an emphasis on innovative scientific research, we proposed a model of integrating AI into human resources (HR) management, knowing that these two key terms are not always synonymous.

Management science shows that an organization can be generally defined as an association of people with common conceptions or concerns, united by a regulation or statute, in order to carry out an organized activity. "This organization must meet certain minimum conditions"[9]. Therefore, an organization constitutes a group of people whose activities are consciously and deliberately coordinated towards a common objective, or several common objectives. For example, certain companies, hospitals, sports clubs, organizational environments composed of at least two members who share certain objectives, precise purpose-oriented, deliberate and interest-based activities[10].

---

[5] Neeraj Arora, Ishita Chakraborty, Yohei Nishimura, Gain Consumer*, Insight with Generative AI,* MIT Sloan, Management Review, Massachusetts Avenue, Cambridge 2026, pp. 10-12.

[6] https://www.mckinsey.com/capabilities/quantumblack/our-insights/the-state-of-ai-how-organizations-are-rewiring-to-capture-value accessed on June 9, 2026.

[7] Gabriel, Mureșan-Chira, *Syncretism of new educations from a health -educational perspective*, Etnous Publishing House, Brașov, 2019, p. 245.

[8] Florin Sava, *Data Analysis in Psychological Research*, ASCR Publishing House, Cluj-Napoca, 2004, p. 7.

[9] Liviu Ilies, *Company Management,* Dacia Publishing House, Cluj-Napoca, 2003, p. 9.

[10] Idem., pp. 268-276.

The concept of organizational culture represents a set of forms of behavior created in an institution or represents a set of forms of behavior created in human societies[11]. In other words, organizational culture includes specific forms of activity, values, beliefs, attitudes, behaviors of employees, which as a whole coordinate, direct with a precise purpose the activity of the organizational entity and the internal - external relations depending on the fields of activity. The need to introduce the term organizational culture is fundamental because it constitutes one of the pillars on which the construction of the application sequence will be supported, and in particular it will represent clear evidence of the implementation of AI in human resources management.

Organizational culture capitalizes on the initiative of its employees, in order to mobilize them to achieve the proposed objectives regarding the organization's policy. In all modern cultures, mental, financial, attitudinal and/or operational change has raised questions for employees, especially in conditions where no explanations have been provided. Many specialized studies state a conflict, or a stage that denotes the existence of a conflict, namely the presence of two variables: the lack of formal communication and resistance to change. In other words, we can state the following: organizational culture is often defined as what people do when they are not supervised, having a crucial role in long-term success, in relation to resistance to change and formal communication.

Another very important aspect is that of management change in an organization. Several specialists in the field[12] explain certain scenarios of interest in the case of possible changes: changes in knowledge and techniques, changes in management objectives, changes in managers' problems, organizational changes depending on certain indicators (intensity or frequency). In these situations, the processing of information, and implicitly the result, will also depend on the meaning, the manner of solution, directed by the leader/manager of the organization. Through SWOT analyses - Strengths (internal), qualities, resources or competitive advantages of the organization (e.g.: proprietary technology, strong brand), Weaknesses (internal), factors that prevent the achievement of potential (e.g.: lack of personnel, limited budget), Opportunities (external), environmental factors that can be exploited for growth (e.g.: new market, new technology), Threats (external), uncontrollable factors that can negatively affect the business (e.g.: competition, regulations), one can diagnose and assess, evaluate, the performance of the company or an organizational system, in general[13].

Artificial Intelligence in HR. Implementing change and performance

We mentioned that the specifics of organizational culture represent a set of values, norms, beliefs and behaviors that define the way people interact in an organization[14]. In this context, AI applied in HR does not only affect technical processes, but also that element of the psychosocial dynamics of the organization. One of the most important psychological effects of AI is influencing the perception of fairness, because employees tend to consider algorithms more important than people, and that they are not influenced by emotions or personal preferences. However, if the specific algorithms are uncertain, opaque, then the reaction of employees may also follow the trend of distrust, meaning that negative effects expressed in what we have called deficient organizational communication appear. An emerging concept is that of algorithmic culture, in which employees begin to conform to what AI believes is better, not to what is truly valuable for the organization[15].

Technological transformations in recent decades have fundamentally changed the way organizations operate, and this aspect is significant with the implementation of AI as an emerging actor, not only technical. In specialized literature, this relationship between humans - AI - human resources (HR) is quite underexplored, in which sense, the present study, as an element of novelty, seeks to exploit it, to propose originality.

[11] Constantin, R., & Vărzaru, M, Roșca, I., apud Schein, *Human Resources. Management and Administration,* Economic Publishing House, Bucharest, 2005, pp. 638-640.
[12] Sofia Chirică, Daniela Andrei, Cătălina Ciuce, *Practical Applications of Organizational Psychology*, ASCR Publishing House, Cluj-Napoca, 2009, p. 233.
[13] Tiberiu Zorlentan, Eugen Burduș, G. Căprărescu, *Organizational Management*, Economic Publishing House, ed. II, Bucharest, 1998, pp. 275-290.
[14] Schein, E.H. *Organizational crops and Leadership* (5th ed.). Wiley, John Willey & Sons, San Francisco, 2017, p. 638.
[15] Huang, MH& Rust, RT, *Artificial Intelligence in service. Journal of Service Research, 24 (1),* 2021, pp. 3-20.

Therefore, AI as a composite tool, intervenes massively in human resources management from several points of view. One of these is represented by the ease with which it intervenes and proposes versus SWOT analyses, which are not necessarily outdated, but can be improved, perfected, personalized and individualized by individual, group, sector, level, depending on certain specific parameters, recruitment, personnel mobility and job descriptions. AI digitally transforms the human resources department or compartment, in the sense that it becomes a strategic partner, the field of intervention being the broad manifestation in the nature of work, organizational culture and the role of the professional in the compartment. Beyond the automation of the field, the modification of specific cognitive schemes is somewhat surprised by AI, hence the trading of work models from specific, static to dynamic. Becoming a new architect of the organizational structure, AI strongly influences the specific processes of the organization, creating algorithms on several dimensions. A dimension of status, recruitment forms, CV analysis, job description preparation, personnel evaluation, improvement of the organization's operating framework, identification of potential customers, markets, increased personnel mobility based on skills, competencies, investment orientation, etc. Therefore, the culture of the company, of the organization becomes more transparent, more open to innovation, with the possibility of AI-assisted innovation. Here are just a few aspects:

- ✓ The impact of AI on the organization takes place directly, being an emergent, rapid relationship, affecting employee behavior, perception of equity, motivation, the structure of work teams or their mobility, changes trust in leadership, the human-AI relationship appears, formulates new algorithms, new cultural elements, changes the time allocated to various operations, engages staff through new requests and skills;
- ✓ AI generates algorithms including in the logistics sector, standardizes tasks or creates opportunities, quickly probing the current SWOT analysis;
- ✓ The AI is distributed evenly, starting from aspects of legal status, logistics, recruitment, operation;
- ✓ AI changes the employee's status primarily mentally, as they expect changes in status, job duties, allocated work time, free time, and salary through the inherent modification of the job description.

Some functional, concrete aspects of AI in an organization

AI as a technology of the 21st century represents one of the most disruptive technologies affecting human life. In the field of human resources, AI is used, as I mentioned before, in automations that are not necessarily technologically addressed as much as dually, technologically and by software. Therefore, a psychological and social agent with multidimensional implications results. If HR has evolved from an administrative role to a strategic one, today this framework also becomes decision-making through AI, it becomes a cognitive co-pilot that supports the analysis of complex data, identifies behavioral patterns and formulates strategic recommendations[16]. AI offers what we call neurodiversity, that is, an innovative perspective on the relationship between human resources management and the implementation of AI in this field. This explains modes of operation based on recognizing the value of employees, from which the nuances become clearer, in the sense that we can talk about involvement in recruitment, directing recruitment and expectations designed and explored for new candidates for the job (re-imagining processes with AI)[17]. Some more recent studies argue that modern leaders must combine digital skills with empathy and emotional intelligence to maintain employee trust[18].

[16] Thomas Davenport, Abhijit Guha, Dhruv Grewal & Timna Bressgott, *How artificial intelligence will change the future of marketing,* in Journal of the Academy of Marketing Science, 48(7553), 2020, pp. 1-19.
[17] Thomas Davenport, Kirby J, *Human+Machine: Reimagining Work in the Age of AI,* Business Review Press, Harvard, 2020, pp. 103-125.
[18] Chamorro - Premusic .,T., *Automation, and the Quest to Reclaim What Makesus Unique*, Harvard Business Review Press. Boston, 2023, p. 208.

The spectrum of AI involvement is quite large in human resource management, hence the levels of intervention. In the following, we would like to briefly highlight the advantages and disadvantages of using AI in human resource management.

Advantages:

- ✓ Specialized literature and specialized websites highlight: reducing cognitive bias - only under some conditions, meaning it is noted that people are affected by certain unconscious stereotypes - which AI can significantly reduce.
- ✓ Standardizes personnel evaluation, eliminates emotional influences.
- ✓ It brings innovation or can even identify a manager if they disproportionately promote a certain profile.
- ✓ Analyze behaviors at an advanced level: AI models can identify early types of overloads, decreased involvement, risk of conflict, toxic team dynamics.
- ✓ Personalizes the employee experience: can create personalized learning plans, professional training, recommend certain approaches to career development, provide differentiated support and feedback, offer/design personalized rewards.
- ✓ It provides support for neuro-diversity, meaning it is involved in reducing and eliminating social pressures, offering new alternatives to traditional ones.

We have also identified certain new roles, as follows[19]:

- ✓ AI evolves strictly referring to the HR component, generating new and new models.
- ✓ AI is involved in complex decision-making, i.e. it identifies risks, anticipates limit situations, detects conflicts or decision-making contradictions, and evaluates cultural compatibilities.
- ✓ It can identify, manage or generate predictive models, subtle patterns regarding both inherent personnel problems and overall organizational problems: decreased involvement, changes in communication style, detects early signals of stress.
- ✓ AI supports neuro-inclusion by: adapting job interviews (text questions instead of video, or various individualized adaptations), personalizing the employee experience.
- ✓ Evaluates performance (work pace, quality of communication, team dynamics), researches, designs, proposes and offers personalized programs, courses, training sessions, possesses the ability to reorganize investigation systems, multimodal skills assessment, recruits by evaluating multiple sets of CVs.
- ✓ AI is the pioneer of role and career design in many fields of activity, moving them beyond the classic, beyond conformity.

As a new element of AI, we notice that it strongly influences the micro-components of an organization, the algorithms that shape culture through continuous feedback and personalization.

Disadvantages of using AI in general:

If we have presented the multitude of benefits in this area, it is also appropriate to mention some of the most important (general) disadvantages:

- ✓ Data (Big Data): represents the fundamental resource. AI models need huge data sets (text, images, codes, numerical data) to learn models and make predictions.
- ✓ Computing power (Hardware): Extremely powerful processors, especially GPUs (graphics processing units) and TPUs (tensor processing units), are required to process large volumes of data while training complex models.
- ✓ Cloud structures.
- ✓ Electricity: Training and using large Artificial Intelligence models (like ChatGPT) consumes huge amounts of electricity.
- ✓ Water resources: Data centers that house AI servers require large volumes of water for cooling to prevent hardware components from overheating.

[19] Gabriel, Mureșan-Chira, *Interdisciplinarity and education,* Etnous Publishing House, Brașov, 2017, pp. 37-51.

- ✓ Inability to control AI due to the development of decision-making capacity and autonomy.
- ✓ Major risk of addiction (to some applications, activities, processes).
- ✓ Modification of the individual's cognitive structure and personal mechanisms of attention, reasoning, thinking functions, reorganization of personality structures and substructures.
- ✓ Algorithms and models (software): intellectual resources that include neural networks, machine learning (machine learning) and natural language processing techniques.
- ✓ Amplification of bias - meaning the decrease in empathy, communication and negotiation skills, the increase in excessive trust in the models offered by AI, the decrease in the degree of personal autonomy, the increase in the degree of distrust, psycho-socio-cultural isolation.
- ✓ The risk of distorting the spectrum of reality and true quality culture, by introducing popular models based on different indicators, but requested by social groups (gender, age, background, profession, marital status, and other descriptive data).
- ✓ AI cannot manage the act of culture and can only quantify it according to statistical parameters[20].

In the HR field, the danger of implementing and assisting with AI is also gradually noted, on superior skills, areas of competence, interests, domains, recruitment component, interpretation of descriptive data or advanced statistical processing. Thus, we identify risks regarding:

- ✓ Modification of the legally established standards for the protection of personal data, their confidentiality (GDRP). Not infrequently, the detection of this data was possible by not paying attention and invalidating the security protocols (name, surname, BI/CI, position, telephone, electronic signature, personal address or/and IP, certain data specific to the employee or employer, biometric data. These errors are produced by the human factor, AI or hybrid, elements of obsolescence of the IT security, organizational, individual operating systems or the organization/company, with very serious legal, economic, administrative or pecuniary repercussions.
- ✓ Excessive modification of recruitment/employment interviews - where the human factor is paramount.
- ✓ Redefining and erasing the content identity of occupation specificity.
- ✓ The exaggerated redefinition and lack of quantification of this exaggeration through the lens of AI, of the degree of freedom offered to AI in drawing up job descriptions and hybrid human-AI structures, via PCs, tablets or smart devices.
- ✓ Changing inter- and intra-institutional language, changing written language in electronic correspondence, excessive use of social media, platforms, virtual assistance.
- ✓ Decrease in the degree of socialization between members of the organization.
- ✓ AI can bypass human assessment, cultural fit, modify professional identity, employee motivation, psychological safety, and approach human resource management incorrectly, through digital pressure or the alarming increase in the efficiency of job duties.

In conclusion, we can say that AI is slowly but surely becoming a delegated partner that holds a cumulative, strategic portfolio, a cognitive and algorithmic behavioral analysis system with unprecedented opportunities, both in terms of benefits and risk situations.

In other words, Artificial Intelligence represents the ability of systems created by humans to interpret information, learn from data and make autonomous or assisted decisions, imitating human cognitive processes to solve problems in an adaptive and evolutionary way. It has great potential to personalize the experiences of the professional framework but not only, a partner whose evolution only the human factor can direct. A future research direction could explore the development of Artificial Intelligence systems capable of building, interacting and maintaining a persistent contextual memory, which integrates experiences, preferences and behavioral patterns of the user over long

[20] Virgiliu Gheorghe, *The effects of television on the human mind and on raising children in today's world*, Evangelismos Publishing House, Bucharest, 2005, p. 13, p. 255.

periods of time[21]. The goal would be to create intelligent models, which do not just simulate or react to isolated inputs, but understand the user's identity as a direct, dynamic process, adapting its behavior according to user's evolution[22].

BIBLIOGRAPHY:

1. Ben-Menahem, SM, Shrestha, YR, *Organizational decision-making structures in the age of Artificial Intelligence*, Management Review, California USA, 63(3), 2021.
2. Chirică , Sofia; Andrei, Daniela; Ciuce , Cătălina, *Practical Applications of Organizational Psychology* , ASCR Publishing House, Cluj-Napoca, 2009.
3. Chamorro-Premuzic .,T., *Automation , and the Quest to Reclaim What Makesus Unique* , Harvard Business Review Press. Boston, 2023.
4. Constantin, R., & Vărzaru, M, Roșca, I., apud Schein, *Human Resources. Management and Administration,* Economic Publishing House, Bucharest, 2005.
5. Davenport Thomas; Guha Abhijit Grewal Dhruv; Grewal Timna, *How artificial intelligence will change the future of marketing,* in Journal of the Academy of Marketing Science, 48(7553), 2020.
6. Davenport Thomas; Kirby, J., *Human+Machine: Reimagining Work in the Age of AI,* Business Review Press, Harvard, 2020.
7. Gheorghe, Virgiliu, *The effects of television on the human mind and on raising children in today's world*, Evangelismos Publishing House, Bucharest, 2005.
8. Huang, MH& Rust, RT *Artificial Intelligence in service.* Journal of Service Research, 24 (1), 2021.
9. Ilies, Liviu, *Company Management*, Dacia Publishing House, Cluj-Napoca, 2003.
10. Ishita Chakraborty, Gain Consumer, Neeraj Arora, Yohei Nishimura, *Insight with Generative AI,* MIT Sloan, Management Review, Massachusetts Avenue, Cambridge 2026.
11. Mureșan-Chira, Gabriel, *Interdisciplinarity and education,* Etnous Publishing House, Brașov, 2017.
12. Mureșan-Chira, Gabriel, *Syncretism of new educations from a health-educational perspective*, Etnous Publishing House, Brașov, 2019.
13. Prutianu, Ștefan, *Business Communication and Negotiation Manual,* Polirom Publishing House, Iași, 2000.
14. Sava, Florin, *Data Analysis in Psychological Research*, ASCR Publishing House, Cluj-Napoca, 2004.
15. Schein, E.H. *Organizational crops and Leadership* (5th ed.). Wiley, John Willey & Sons, San Francisco, 2017.
16. So, HE, Ryan, RM *The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* Psychological Inquiry, 11(4), 2000.
17. Tarafdar , M., Cooper, CL, & Stich , J. - F., *The technostress trifecta - techno eustress , techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research* . Information Systems Journal, 29(1), New York, USA 2019.
18. Zorlentan, Tiberiu; Burduș, Eugen; Căprărescu, G., *Organizational Management* , Economic Publishing House, ed. II, Bucharest, 1998.
19. https://www.mckinsey.com/capabilities/quantumblack/our-insights/the-state-of-ai-how-organizations-are-rewiring-to-capture-value
20. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455

[21] Tarafdar , M., Cooper, CL, & Stich , J. - F., *The technostress trifecta - techno eustress , techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research* . Information Systems Journal, 29(1), New York, USA 2019, pp. 6–42.
[22] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455 accessed on 9 june 2026.

MAPPING THE FOUNDATIONS OF LIBERTY: COMPARATIVE PERSPECTIVES ON FREEDOM IN THE ANCIENT NEAR EAST AND GREECE

Alina-Daiana Vaș
PhD Student, Technical University of Cluj Napoca, North University Center in Baia Mare
Petru Dunca
Prof., PhD., Technical University of Cluj Napoca, North University Center in Baia Mare

Abstract: *Liberty in Antiquity underwent a significant evolution, moving from Oriental societies characterized by the concentration of power in the hands of the absolute monarch, where autonomy belonged exclusively to the ruler, to the Greek world, where an incipient form of civic and political freedom emerged. Although limited to the category of citizens and exclusive to a restricted part of the population, Greek liberty marks an essential moment in the development of political consciousness, transforming freedom from an attribute of the sovereign into a right exercised within the political community.*

Keywords: *antiquity; despotism; liberty; consciousness; citizenship*

În arhitectura filosofiei hegeliene a istoriei, cele trei lumi istorice nu reprezintă simple perioade cronologice, ci mai degrabă trepte ale procesului de autoconstrucție a Spiritului în raport cu conștiința libertății. Hegel concepe istoria universală ca pe un proces orientat spre o finalitate în care Spiritul devine progresiv conștient de sine ca libertate, iar Lumea Orientală și cea Greacă constituie primele două momente ale acestei desfășurări dialectice. Dacă în Orient libertatea există, dar nu este recunoscută ca atare decât de unul singur, „ *despotul* ”, în lumea greacă libertatea devine trăită *colectiv*, însă fără universalitate, deoarece ea rămâne privilegiul *unora*, fundamentat pe sistemul sclavagist.

Primele state și reguli juridice au apărut în Orientul Antic acum aproximativ 6000 de ani, din dorința oamenilor de a-și organiza mai bine viața comună. Pe măsură ce marile civilizații s-au dezvoltat, nevoia de a gestiona eficient economia și de a depăși traiul primitiv a dus la apariția unor state tot mai puternice și centralizate. Astfel, legile au devenit mai clare și mai logice, oferind societății structura necesară pentru a progresa și pentru a pune ordine în relațiile dintre oameni. Înăuntrul primelor mari civilizații ale Orientului, cele din Egipt, Babilon, Israel, India China, ordinea statal-juridică s-a constituit sub formă de despotism. Inegalitatea socială, ierarhizarea valorică a straturilor în frunte cu despotul și ansamblul de norme juridice care reglementau ordinea socio-economică erau considerate o expresie a voinței divine. În această etapă istorică, rațiunea de a fi a dreptului (*ratio essendi*) și finalitatea aplicării sale își găseau justificarea în sfera teosofiei, într-un spațiu cultural variat unde religia și etica se confundau. Pilonii centrali pe care s-au clădit marile state despotice au fost apelul constant la sentimentul religios al cetățenilor, glorificarea pedepsei ca instituție supremă și consolidarea doctrinei teocratice.[1]

Hegel situează Orientul la vârsta copilăriei istoriei universale, un stadiu în care spiritualitatea substanțială domină, iar individul nu se diferențiază încă ca subiect liber. Voința subiectivă există, dar se manifestă doar ca supunere, credință și încredere față de întreg. Conducătorul nu este văzut ca un despot care decide arbitrar, ci ca o figură părintească ce exprimă valorile morale ale comunității. Totuși, din acest motiv, individul rămâne doar un element secundar al unei puteri centrale unice și nu își poate trăi propria libertate interioară.[2]

Această lipsă a subiectivității își are rădăcina în religia naturală, stadiul incipient în care spiritul caută divinul în obiectele din afară, fără a se putea încă recunoaște în propria creație. În această

[1] Marțian Iovan, *Istorie și actualitate în filosofia dreptului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003, p. 33.
[2] G.W.F. Hegel, *Prelegeri de filozofie a istoriei*, trad. Petru Drăghici și Radu Stoichiță, pref. de Adrian-Paul Iliescu, Editura Paralela 45, Pitești, 2006, p. 135.

etapă, simbolizată de religia luminii din spațiul persan, absolutul este o substanță atotcuprinzătoare, dar lipsită de formă, în care individul nu are consistență, iar omul ocupă poziția sclavului în fața unui conducător atotputernic. Pe măsură ce această unitate se desparte, spiritul coboară în diversitatea formelor naturale, de la religia florilor la seriozitatea religiei animalelor, unde divinizarea acestor figuri reflectă lupta instinctuală a triburilor pentru o independență care nu a atins încă universalitatea umană. Progresul decisiv are loc prin muncă, Spiritul ridicându-se deasupra naturii ca meșteșugar în spațiul egiptean, aici, el înalță piramide unde sinele rămâne încă ascuns sau „mort" în interiorul pietrei. Deși meșteșugarul oriental transformă natura în simboluri și hieroglife, opera sa rămâne marcată de o ruptură între formă și semnificație, fiind necesară trecerea spre figura artistului pentru a genera o formă transparentă în care exteriorul să devină imaginea fidelă a interiorității conștiente.[3]

În viziunea lui Hegel, parcursul Spiritului prin timp nu este aleatoriu, ci urmează o linie logică ce pornește de la răsăritul conștiinței, motiv pentru care acesta afirmă că: „*De aceea, expunerea trebuie să înceapă cu Orientul. Această lume are ca temelie conștiința imediată, spiritualitatea substanțială, față de care voința subiectivă se comportă la început sub forma credinței, încrederii, supunerii.*" Prin această observație, filosoful subliniază că în faza inițială a civilizației nu există o distincție între individ și legile divine sau statale, omul fiind integrat într-un tot unitar fără a se îndoi de locul său. Hegel consideră că, deși există o organizare socială complexă, ea rămâne într-o stare de nedezvoltare spirituală, argumentând că: „*în viața de stat găsim tot acolo înfăptuită libertatea rațională, care se dezvoltă fără însă a progresa în sine la libertatea subiectivă. Este vârsta copilăriei istoriei.*" Această metaforă a copilăriei sugerează o stare de inocență politică în care ordinea este preluată natural, fără o analiză critică.[4]

Mergând mai departe în analiza structurii politice, Hegel observă că măreția acestor civilizații vine tocmai din această contopire completă între om și instituție, explicând că: „*alcătuirile monumentale ale imperiilor orientale constituie formațiuni substanțiale, în care există toate determinările raționale, dar în așa chip încât indivizii rămân numai accidente. Ei se-nvârtesc în jurul unui punct central, în jurul stăpânitorului, care stă în fruntea statului ca patriarh, și nu ca despot, în sensul Imperiului Roman.*" Aici, distincția este semnificativă, suveranul nu este un tiran arbitrar, ci o figură paternă care întruchipează întreaga voință a poporului. În acest sistem, caracterul unic al puterii elimină posibilitatea autonomiei personale, deoarece: „*ceea ce dă splendoare viziunii orientale este faptul că există un singur subiect ca substanță căruia îi aparține totul, astfel încât nici un alt subiect nu se separă pentru a se reflecta în libertatea sa subiectivă. Întreaga bogăție firească a închipuirii și a naturii este încorporată în această substanță, în care libertatea subiectivă se află cu totul contopită, negăsindu-și astfel prețuirea în sine însăși, ci în caracterul absolut al acestei întruchipări a spiritului.*" Astfel, splendoarea Orientului este una a masei și a unității, nu a capacității creatoare personale sau a libertății de conștiință.[5]

Totuși, această unitate masivă poartă în sine germenii instabilității sau ai stagnării, deoarece, în lipsa unei reconcilieri între individ și întreg: „*toate momentele constitutive ale statului, și acela al subiectivității, există de fapt, dar încă neconciliate cu substanța. Căci, în afara acestei unice puteri, față de care nimic nu se poate forma de sine stătător, nu există altceva decât arbitrarul, în toată cruzimea sa, rătăcind fără rost în jurul ei.*" Această tensiune nerezolvată duce la fenomenul invaziilor nomade, acele: „*hoarde sălbatice, care năvălesc pe platou, cotropind și distrugând țările ori îngrămădindu-se în interiorul lor, unde renunță la sălbăticie, pentru a dispărea apoi în substanță, fără a lăsa nici măcar o urmă*." [6]

Hegel clasifică această lume în două forme de existență care nu reușește să genereze istorie reală, pe de o parte este China, definită ca „*o împărăție prozaică*" și o „*istorie anistorică*", unde ordinea patriarhală menține totul într-un prezent continuu, iar pe de altă parte sunt statele care se

[3] Jean Hyppolite, *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*, Editura Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1974, p. 546.
[4] G.W.F. Hegel, *op. cit. ,* p. 136.
[5] G.W.F. Hegel, *Prelegeri de filozofie a istoriei*, trad. Petru Drăghici și Radu Stoichiță, pref. de Adrian-Paul Iliescu, Editura Paralela 45, Pitești, 2006, p. 136.
[6] *Ibidem*, p. 137.

succed rapid prin conflicte, fără a schimba principiul de bază. În final, această mișcare repetitivă pregătește terenul pentru o nouă etapă, deoarece: „*prin această îndreptare către exterior, prin hărțuieli și lupte prinde să mijească principiul individual, dar încă într-o universalitate naturală doar, lipsită de conștiință; aceasta este lumina, dar nu încă lumina sufletului personalității în individualitatea ei*.” Această tranziție către Asia mijlocie marchează renunțarea la liniștea copilăriei pentru a intra în „*epoca adolescenței, care nu se mai caracterizează prin încrederea și liniștea copilăriei, ci se manifestă prin conflicte și ciocniri*”, momentul în care Spiritul începe să caute, prin luptă, o formă mai înaltă de realizare.[7]

Hegel identifică în substanța orientală o formă a spiritului în care potențialul natural și imaginația omului este absorbită complet în colectiv, fără ca libertatea subiectivă să poată lua naștere ca valoare în sine. Toate componentele esențiale ale statului sunt, în viziunea lui Hegel, deja prezente, inclusiv subiectivitatea, însă nu se integrează în substanța care le domină, incapabile să se constituie ca realități independente față de întreg. În afara acestei puteri unice și atotcuprinzătoare, nu rămâne decât arbitrarul pur, o forță dezordonată, fără formă și direcție, ilustrată istoric de grupurile nomade care invadează, distrug și apoi se reintegrează în aceeași realitate pe care au atacat-o, fără a lăsa o contribuție durabilă în dezvoltarea Spiritului.[8]

În interpretarea lui Hegel, formele vechi ale statului au o consistență „*fără mișcare*”, care nu lasă loc dezvoltării istorice propriu-zise. El distinge două tipuri. Primul este modelul bazat pe stabilitate spațială, ilustrat de China, un stat cu structură patriarhală, organizat ca o familie extinsă, unde ordinea se menține prin reguli morale și nu prin confruntări ce schimbă principiul intern al societății. De aceea îl numește „*prozaic*”, pentru că încă nu apare tensiunea care ar putea genera o evoluție reală. Al doilea tip este cel al statelor care trăiesc într-o agitație continuă, implicate în conflicte repetate. În aceste confruntări se conturează germenii individualității, însă numai într-o formă naturală, fără conștientizarea propriei libertăți de aceea, spune Hegel, este ca o lumină care nu a devenit încă lumină interioară. Ambele tipuri rămân în afara istoriei propriu-zise, deoarece nu evoluează prin transformări ale conștiinței, ci repetă același tipar de apariție și dispariție.[9]

Hegel constată că forța, noblețea și bărbăția care caracterizează noile structuri istorice nu sunt suficiente pentru a modifica principiul intern al lumii orientale. Aceste structuri repetă același circuit și dispar fără a lăsa un progres autentic în conștiința Spiritului. Deplasarea istoriei spre Asia mijlocie rămâne un fenomen pur exterior, fără continuitate interioară față de etapele precedente și fără capacitatea de a genera o formă superioară de libertate. Folosind analogia cu vârstele omului, Hegel asociază această etapă cu adolescența spre deosebire de copilărie, care caracteriza lumea chineză prin liniște și supunere necondiționată. Adolescența aduce cu sine agitație și conflicte, o energie care se manifestă violent spre exterior, dar care nu a atins încă maturitatea necesară pentru a produce o conștiință cu adevărat liberă.[10]

În panorama filosofiei hegeliene a istoriei, lumea grecească ocupă un loc aparte, fiind etapa în care Spiritul atinge pentru prima dată o formă de frumusețe și armonie autentică. „*Grecia, farul luminos al istoriei, se află aici* ”, afirmă Hegel, surprinzând într-o singură imagine forța cu care civilizația elenă a iluminat drumul conștiinței umane către libertate. Spre deosebire de lumea orientală, în care doar despotul era liber, Grecia reprezintă momentul în care libertatea devine o experiență colectivă, trăită în cadrul *polis*-ului, al cetății ca formă supremă de organizare etică și politică.[11]

Această armonie dintre individ și comunitate nu reprezintă însă un punct de sosire, ci unul de plecare. Spiritul nu se oprește în frumusețea elenă, ci o depășește, iar tocmai în momentul în care *polis*-ul atinge apogeul său, începe și declinul său inevitabil. Ruptura dintre individ și cetate, dintre conștiința particulară și substanța etică colectivă, va pregăti terenul pentru o nouă formă de

[7] *Ibidem*, p. 136.
[8] *Ibidem*, p. 137.
[9] *Ibidem*, p. 137.
[10] G.W.F. Hegel, *Prelegeri de filozofie a istoriei*, trad. Petru Drăghici și Radu Stoichiță, pref. de Adrian-Paul Iliescu, Editura Paralela 45, Pitești, 2006, p. 138.
[11] *Ibidem*, p. 117.

spiritualitate una care nu mai caută împăcarea în exterior, ci în adâncul subiectivității înseși. Creștinismul nu este, însă, o împăcare autentică, ci generează o nouă formă de opoziție, în scrierile de tinerețe, Hegel are o atitudine ambiguă față de acesta. Pe de o parte, creștinismul apare ca sursă a suferinței conștiinței, iar Hegel îi opune idealul fericirii din lumea greacă antică, comparând critic figura lui Socrate cu cea a lui Hristos. Pe de altă parte, Hegel recunoaște profunzimea subiectivității creștine și tratează păgânismul antic drept o etapă inferioară, o formă a stării imediate, destinată să se dizolve și să genereze forme superioare de viață spirituală, din această perspectivă, tragedia antică este văzută ca o etapă de început a tragediei lui Hristos.[12]

Această tensiune constituie miezul studiilor redactate de Hegel la Berna și, cu precădere, la Frankfurt, culminând cu lucrarea *Spiritul creştinismului şi destinul său*. La Berna, Hegel schițează o primă analiză a conștiinței nefericite, urmărind tranziția de la lumea antică la cea modernă. El arată că cetățeanul antic își găsea esența în cetatea sa și în zeii acesteia, iar grecul era liber prin participarea la *polis*. Această ordine se rupe însă atunci când individul este redus la sine însuși și nu își mai poate regăsi esența în exterior.[13]

Creștinismul a oferit o religie care corespundea acestei noi stări a Spiritului. Prin dogma păcatului originar, omul primea o explicație a propriei nefericiri, unde Hristos, spre deosebire de Dumnezeul transcendent, Tatăl sau Judecătorul, nu reprezintă un infinit permanent separat de finit, ci uniunea dintre universal și particular. Cu toate acestea, conștiința particulară a omului rămâne separată de Hristos, este o separare de altă natură, dar nu mai puțin reală. Împăcarea autentică nu se poate realiza decât în cadrul unității Spiritului, acolo unde opozițiile sunt depășite și integrate într-un întreg coerent.[14]

Tânărul Hegel era tentat să renunțe la credința creștină și să se întoarcă imaginar la lumea păgânismului grec. El împărtășea fascinația pentru Grecia antică, comună atunci multor poeți și scriitori germani, în special prietenilor săi apropiați din Tübinger, Stift, Schelling și Hölderlin. Acești „prieteni ai Greciei" idealizau antichitatea și vedeau în Elada o țară care atinsese o formă de civilizație profund umană, întemeiată pe libertate politică, reflecție filosofică și maturitate artistică. De-a lungul vieții, Hegel și-a păstrat admirația pentru grecii antici, pentru instituțiile lor politice și virtuțile etice, pentru forța tragediilor și pentru eleganța arhitecturii și sculpturii lor. Totuși, pe măsură ce a înaintat în vârstă, entuziasmul său juvenil s-a mai estompat, transformarea începuse încă din perioada petrecută la Berna, când a început studiul filosofiei morale a lui Kant, și s-a adâncit în anii de la Frankfurt, odată cu încercarea de a îmbina idealurile elenice cu formarea sa teologică.[15]

Realizarea deplină a spiritului ca sens într-o natură obiectivă face ca acel spirit să fie cu adevărat Spirit, unul care nu a coborât încă în adâncul subiectivității și nu s-a afirmat ca negativitate absolută: „*Spiritul etic, adică spiritul grec, este astfel o operă de artă politică*." Acesta există ca însăși ființa și voința comunității, prezentă în viața sufletului și a subiectivității particulare. Individul nu este încă afirmat ca individualitate absolută, ci ca cetățean al unui popor liber, un popor care se definește în limitele unui oraș concret ca o individualitate armonioasă, „*o operă de artă politică*". Un asemenea popor este într-adevăr o individualitate, despotismul oriental lipsit de formă nu mai are loc, iar opoziția romană dintre dominația statului și libertatea individului ca persoană abstractă nu apăruse încă. Din acest motiv, Grecia antică are un caracter esențialmente democratic, fiind creația cetățenilor, nu o necesitate abstractă convertită în destin.[16]

Pentru că grecii împlinesc dreptatea sub forma obiceiului, acesta rămâne cadrul solid al vieții etice și nu presupune încă reflecția sau subiectivitatea voinței, factori care destramă caracterul nemediat al experienței. De aceea, interesul public poate fi încredințat voinței și deciziilor cetățenilor. Constituția greacă trebuie să fie democratică, deoarece nu există încă un principiu care să se opună

[12] Jean Hyppolite, *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*, Editura Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1974, p. 193.
[13] *Ibidem*, p. 193.
[14] Jean Hyppolite, *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*, Editura Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1974, p. 194.
[15] Richard Kroner, *Hegel philosophical development*, disponibil la : https://www.docdroid.net/Wmw7kOF/hegels-philosophical-development-kroner-richard-pdf , accesat la 02.04.2026.
[16] Jean Hyppolite, *op. cit. ,* p. 339.

voinței etice sau să îi împiedice realizarea. Cetățenii nu sunt ancorați în particular și, prin urmare, nu sunt conștienți de rău, așadar voința obiectivă din ei nu a fost încă destrămată. Zeița Atena este identică cu Atena, adică exprimă Spiritul viu al cetățenilor. Divinitatea părăsește însă cetatea în momentul în care voința se interiorizează, retrăgându-se într-un spațiu al cunoașterii și conștiinței care devine inaccesibil, ceea ce introduce o separație profundă între subiectiv și obiectiv.[17]

Hegel explică de ce lumea modernă nu poate reface acea formă de democrație în care voința generală și voința individuală coincideau imediat: „*Libertatea subiectivă, care în societatea noastră este forma specifică și principiul libertății, baza statului și a vieții noastre religioase, nu putea apărea în Grecia decât ca forță distructivă*". Interioritatea nu era străină Spiritului grec și a apărut relativ repede, însă tocmai această apariție a dus la destrămarea societății elene, deoarece constituția nu era conștientă de o asemenea evoluție și nu prevedea nimic pentru a o gestiona: „*Putem spune că, în forma lor originară și autentică de libertate, grecii nu aveau conștiință morală; la ei domnea, fără reflecție, obiceiul de a trăi pentru patria lor*."[18]

În *Filosofia istoriei*, Hegel reia o intuiție formulată înainte de redactarea *Fenomenologiei*, clarificând opoziția dintre caracterul nemediat al „spiritului adevărat" și separația modernă dintre credință și cunoaștere, respectiv dintre stat și individ: „*Grecii nu cunoșteau abstracția unui stat, pe care înțelegerea modernă o consideră esențială; pentru ei, scopul era patria vie, această Atenă, această Sparta, aceste temple și altare, acest mod concret de a trăi împreună, aceste moravuri și obiceiuri.*" Pentru grec, pământul natal era o necesitate de care nu se putea desprinde.[19]

Prezentarea „Spiritului etic" în *Fenomenologie* presupune descrierea a două totalități spirituale, familia și orașul, care se află în opoziție, asemenea umbrei față de lumină. Reconstrucția lui Hegel se sprijină pe marea tensiune dintre legea umană și legea divină, tensiune prezentă în tragediile lui Eschil și, mai ales, în Antigona lui Sofocle. Această opoziție exprimă, în esență, diferența dintre masculin și feminin, în care „natura originară", necreată de eu și dată inițial ca o diferență sexuală brută, capătă sens spiritual prin această atribuire de semnificație. Grecii au reușit să depășească determinismul biologic prin transformarea elementelor brute ale naturii în valori spirituale, proces simbolizat de figura lui Pan, zeitatea hibridă cu chip de om și trup de animal care reprezintă punctul de întâlnire dintre instinctul sălbatic și rațiune, marcând astfel momentul în care natura este „îmblânzită" și integrată într-un sens etic superior.[20]

Antigona ocupă un rol central în această trecere de la biologic la spiritual, deoarece ea reușește să transforme legătura de sânge, o simplă trăsătură naturală, într-o obligație morală de neclintit. Ea nu acționează din impulsuri de moment sau din preferințe individuale, ci devine purtătoarea unei legi superioare, de ordin divin, care pune datoria sacră față de familie și respectul pentru cei morți mai presus de orice decret politic uman. Prin gestul ei de a-și îngropa fratele, *Antigona* demonstrează că moralitatea subiectivă și conștiința interioară pot dobândi o forță absolută, transformând un instinct natural de protecție a rudelor într-un act etic fundamental care definește demnitatea spiritului grec. Pentru Hegel, Antigona este vocea acelei laturi a substanței etice care este imediată, nescrisă și eternă, iar legătura ei cu sistemul hegelian este profundă, deoarece conflictul dintre ea și Creon reprezintă motorul dialectic al întregului Spirit grec. Antigona nu este doar o fată care se răzvrătește împotriva regulilor, ci ea reprezintă vocea unei legi mult mai vechi, legătura sfântă de familie. Ea intră într-un conflict de neevitat cu legile făcute de oameni și de conducătorii statului. Pentru ea, datoria de a-și onora fratele și tradiția sângelui este mai importantă decât orice ordin dat de rege. Practic, este lupta dintre ceea ce simți în suflet că este drept (legea divină) și ceea ce te obligă statul să faci (legea politică). *Antigona* simbolizează feminitatea ca ocrotitoare a sufletului, ea este cea care transformă moartea biologică într-o valoare spirituală prin cinstirea celui decedat, opunându-se astfel legilor reci și impersonale ale cetății. Această luptă dezvăluie fragilitatea armoniei grecești și necesitatea trecerii

[17] *Ibidem*, p. 340.
[18] Jean Hyppolite, *op. cit.* , p. 340.
[19] *Ibidem*, p. 341.
[20] *Ibidem*, p. 341.

spre o formă superioară de conștiință, deoarece ambele părți au dreptate, dar fiecare este limitată de propria perspectivă.[21]

Religia grecilor și a romanilor era strâns unită cu tot ceea ce însemna viața în antichitate, fiind, așa cum notează Hegel, religia unui popor liber. Atunci când libertatea a fost pierdută, religia și-a pierdut, la rândul ei, puterea asupra sufletelor, fenomen pe care Hegel îl ilustrează o întrebare sugestivă: „*La ce mai folosesc plasele pescarului când râul a secat?*". Cetățeanul antic nu cunoștea libertatea de conștiință sau liberul arbitru în sens modern, deoarece libertatea sa exprima pur și simplu relația echilibrată dintre individ și cetate. El era liber în măsura în care se contopea cu statul, voința acestuia din urmă fiind de nedistrus de propria sa voință: „*ideea patriei sale, a statului său, era realitatea invizibilă, lucrul cel mai înalt pentru care trudea; era scopul final al lumii sale*".[22]

Urmând viziunea lui Montesquieu, Hegel consideră că principiul acestei republici era virtutea, văzută ca un set de reguli pentru cetățeni, iar nu o abordare axată pe sine. Astfel: „*cetățeanul antic era liber tocmai pentru că nu își contrapunea viața privată celei publice*", iar statul nu îi apărea ca un despot străin. Din contră: „*ca om liber, el se supunea legilor pe care și le impusese singur, își sacrifica proprietatea, pasiunile și viața pentru o realitate care era a sa*". Aceasta era o totalitate vie, în care individul își plasa partea sa eternă în interiorul cetății, din acest motiv, problema nemuririi sufletului nu se punea pentru el în termeni moderni, de pildă: „*Cato s-a îndreptat către Phaidonul lui Platon abia atunci când ordinea cea mai înaltă a lucrurilor, lumea sa, republica sa a fost sfărâmată. Atunci a fugit către o ordine a lucrurilor încă și mai înaltă*".[23]

Totuși, acest spirit imediat al cetății s-a fragmentat în războaie, fiind urmat de un imperialism care a pus totul pe același plan. Cetățeanul a dispărut, lăsând locul persoanei private, iar individul s-a axat asupra sa: „*imaginea statului ca produs al activității sale a dispărut din sufletul cetățeanului; povara statului era purtată de doar câteva persoane, uneori de una singură ceilalți nu erau decât zimții unei roți*". Această viziune lipsită de viață, ceea ce Hegel numește o „*relație lipsită de spirit*", unde statul a devenit o autoritate distantă, iar oamenii au început să se gândească doar la propria piele, uitând de legătura strânsă care îi făcea înainte să se simtă ca o mare familie. În această societate fărâmițată: „*întreaga activitate și toate scopurile se raportează doar la individ; nu mai există nicio activitate pentru un întreg, pentru o idee*", așadar, proprietatea privată devine scopul suprem, iar drepturile cetățeanului se reduc la simpla securitate a proprietății: „*care umple acum întreaga lume a individului*", transformând statul într-o putere străină pe care fiecare încearcă să o modeleze conform propriului interes.[24]

Hegel folosește această metaforă pentru a arăta că grecii antici trăiau cu o bucurie și o simplitate specifice copilului. Ei nu își puneau probleme complicate de identitate și nu se simțeau străini de lumea lor. Totul li se părea natural, frumos și plin de sens, la fel cum un copil se simte în siguranță și ocrotit în familia sa. Deși natura este aici „umanizată" și Spiritul se descoperă în ea, această armonie rămâne imediată și bazată pe o acceptare naivă a destinului. Grecia Antică a fost locul unde s-a născut pentru prima dată ideea de libertate, însă această libertate era foarte diferită de cea pe care o cunoaștem noi astăzi. Pe atunci, ea nu era completă și nici nu se aplica tuturor, deoarece era limitată de anumite reguli ale naturii sau ale tradiției pe care oamenii le considerau de la sine înțelese. În final, Grecia rămâne pentru Hegel momentul fundamental în care substanța etică s-a manifestat ca frumusețe și echilibru, oferind fundamentul pe care ulterior s-a construit întreaga arhitectură a subiectivității moderne și a statului de drept, demonstrând că Spiritul trebuie să treacă prin durerea dezbinării pentru a ajunge la adevărata sa maturitate.

Acknowledgement

Mulțumiri Universității Tehnice din Cluj-Napoca (UTCN), pentru sprijinul și finanțarea acordată în realizarea acestei lucrări. De asemenea, mulțumesc tuturor celor care m-au sprijinit prin sfaturi și îndrumare pe parcursul cercetării și publicării.

[21] *Ibidem*, p. 342.
[22] Jean Hyppolite, *op. cit.*, p. 368.
[23] *Ibidem*, p. 369.
[24] *Ibidem*, p. 369.

BIBLIOGRAPHY:

1. G.W.F. Hegel, *Prelegeri de filozofie a istoriei*, trad. Petru Drăghici și Radu Stoichiță, pref. de Adrian-Paul Iliescu, Editura Paralela 45, Pitești, 2006.
2. Jean Hyppolite, *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*, Editura Northwestern University Press, Evanston, Illinois, 1974.
3. Marțian Iovan, *Istorie și actualitate în filosofia dreptului*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2003.
4. Richard Kroner, *Hegel philosophical development*, disponibil la : https://www.docdroid.net/Wmw7kOF/hegels-philosophical-development-kroner-richard-pdf, accesat la 04.03.2026.

BUILT HERITAGE AND LIVING HERITAGE: THE RESTORATION OF THE FRUMOASA MONASTERY IN IAȘI AND ITS IMPACT ON THE MONASTIC COMMUNITY

Alina Ana Nistor
Phd Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *This article proposes a twofold understanding of what constitutes the monastic ensemble of Frumoasa in Iași: built heritage, a historic monument protected by law and restored through European funding, and living heritage, an active monastic community, bearer of an unbroken spiritual tradition. Proceeding from the distinction between these two dimensions, the study seeks to demonstrate that the restoration of the built heritage attains its full meaning only insofar as it serves and safeguards the living heritage, that is, the liturgical life and the monastic rule (typicon). The ensemble of Frumoasa Monastery gathers together a history of more than four centuries, eminent spiritual figures, the status of historic monument, and a recent restoration project funded through European means.*

Keywords*: monastic life; urban monasticism; restoration of historic monuments; Frumoasa Monastery; European funding*

Introducere

Ridicată pentru prima oară în ultimele decenii ale secolului al XVI-lea[1], refăcută de mai multe ori în răstimpul a patru veacuri, desființată, transformată în cazarmă, „pentru diferitele regimente de cavalerie, tren" și apoi în „spital militar pentru bolile de ochi"[2], redeschisă ca parohie și, în cele din urmă, renăscută ca mănăstire de maici în anul 2002, Mănăstirea „Sfinții Arhangheli Mihail și Gavriil" Frumoasa din Iași poartă în zidurile sale o istorie bogată, fiind, în același timp, un monument de arhitectură de valoare națională și o comunitate monahală animată zi de zi de rugăciune, de rânduială liturgică și de tradiție duhovnicească.

Studiul de față pornește de la demersul de restaurare a Ansamblului monahal Frumoasa din Iași, desfășurată pe parcursul a trei ani, cu finanțare europeană, în cadrul unui parteneriat între Mănăstirea Frumoasa și Primăria Municipiului Iași[3]. Proiectul a cuprins intervenții asupra tuturor celor șase obiective ale ansamblului - biserica, palatul de pe ziduri, turnul-clopotniță, zidul de incintă și ruinele palatului domnițelor - și a reprezentat, prin amploarea sa, cea mai importantă intervenție de restaurare de la ultima mare ctitorire a locului, cea a Arhimandritului Ioasaf Voinescu[4], încheiată în octombrie 1841.

Restaurarea patrimoniului construit al unei mănăstiri dobândește sens deplin doar în măsura în care slujește și protejează patrimoniul viu, adică viața liturgică, rânduiala monahală și comunitatea umană care face dintr-un monument de piatră un loc sfânt. Înțeleasă astfel, restaurarea nu este doar un act tehnic și administrativ, ci unul profund duhovnicesc, o formă de ctitorie, o expresie a grijii față de moștenirea înaintașilor și a responsabilității față de generațiile care vor veni.

Patrimoniu construit și patrimoniu viu

În înțelesul legislației române actuale, Legea nr. 422 din 2001 privind protejarea monumentelor istorice definește *monumentele istorice* ca fiind „bunuri imobile, construcții și terenuri situate pe teritoriul României, semnificative pentru istoria, cultura și civilizația națională și

[1]Alexandru I. GONȚA, „Mănăstirea Balica din Iași – o ctitorie din veacul al XVI-lea a boierilor Buzești din Țara Romînească", în *Mitropolia Moldovei și Sucevei. Revista oficială a Arhiepiscopiei Iașilor și a Episcopiei Romanului și Hușilor*, anul XL, nr. 5-6, mai-iunie 1964, p. 273.
[2] N.A. BOGDAN, O*rașul Iași. Monografie istorică și socială, ilustrată*, Editura Tehnopress, Iași, 2004, p. 447.
[3]„Lucrări de reabilitare la ansamblul Mănăstirii Frumoasa din Iași" în https://doxologia.ro/lucrari-de-reabilitare-la-ansamblul-manastirii-frumoasa-din-iasi, publicat în 28.01.2020.
[4] Dan BĂDĂRĂU, Ioan CAPROȘU, *Iașii vechilor zidiri*, Editura Junimea, Iași, 1974, p. 372.

universală”[5], care fac parte integrantă din patrimoniul cultural național și sunt protejate prin lege. Această definiție acoperă dimensiunea materială și juridică a patrimoniului, cea vizibilă, măsurabilă și clasabilă.

Din punct de vedere structural, *legea* grupează monumentele istorice în patru categorii: monumente de arheologie, monumente de arhitectură, monumente de for public și monumente memoriale și funerare. Din punct de vedere valoric, ele se împart în două grupe: Grupa A - monumente istorice de valoare națională sau universală, și Grupa B - monumente istorice reprezentative pentru patrimoniul cultural local. Ansamblul Mănăstirii Frumoasa din Iași este înscris în *Lista Monumentelor Istorice din județul Iași* cu codul LMI IS-II-a-A-04006[6], în Grupa A, categorie care îi recunoaște valoarea națională.

Legea 422 din 2001 stabilește cu precizie cine sunt responsabilii cu restaurarea, conservarea, întreținerea, paza și punerea în valoare a monumentelor istorice: în primul rând, proprietarii acestora. Obligațiile acestora sunt de la asigurarea pazei și integrității monumentului, la obținerea avizelor pentru orice intervenție, la finanțarea sau cofinanțarea lucrărilor de conservare și restaurare, executate exclusiv de persoane fizice sau juridice atestate de Ministerul Culturii. Orice intervenție asupra unui monument istoric se face numai pe baza și cu respectarea avizului emis de Ministerul Culturii sau de serviciile sale deconcentrate, iar nerespectarea acestor prevederi atrage răspunderea civilă, administrativă, contravențională sau chiar penală. În cazul Ansamblului Mănăstirii Frumoasa, proprietarul este însăși persoana juridică Mănăstirea Frumoasa

Conform datelor publicate de Institutul Național pentru Cercetare și Formare Culturală, județul Iași ocupă, în acest context, o poziție semnificativă în peisajul patrimoniului național[7]: cu 135 de monumente istorice de Categoria A și nu mai puțin de 1.499 de monumente de Categoria B, este unul dintre județele cu cea mai bogată zestre de patrimoniu construit din România. Această realitate conferă restaurării ansamblului Mănăstirii Frumoasa o relevanță care depășește granițele localului, înscriind-o într-un efort național de conservare a identității culturale și spirituale.

Depășind acest cadru juridic, propunem o înțelegere a spațiului sacru care nu poate fi redusă la categoriile monumentului sau ale bunului cultural. Din perspectiva spirituală, o biserică sau o mănăstire nu este un obiect al patrimoniului cultural, ci un loc al prezenței lui Dumnezeu, sfințit de rugăciunea generațiilor, de jertfa ctitorilor și de viața sfinților care l-au locuit sau l-au frecventat.

Această înțelegere nu neagă valoarea patrimoniului material, ci dimpotrivă, îl integrează într-o realitate mai largă și mai profundă. Zidurile, frescele, mobilierul liturgic, obiectele de cult sunt mărturii ale credinței. Ele merită să fie conservate și restaurate, dar nu ca simple artefacte istorice, ci ca elemente constitutive ale unui organism viu, în care materia și duhul sunt inseparabile.

Potrivit Sfântului Maxim Mărturisitorul, biserica este „chip și icoană a întregului cosmos, constând din ființe văzute și nevăzute”[8], și această înțelegere face din orice intervenție asupra spațiului sacru un act care angajează nu doar expertiza tehnică, ci și responsabilitatea teologică și duhovnicească.

Patrimoniul construit și patrimoniul viu nu se exclud, ci se condiționează reciproc. Patrimoniul construit, adică ansamblul fizic al mănăstirii, este cadrul material în care patrimoniul viu, adică rugăciunea, viața de obște, se desfășoară și se transmite. Un ansamblu monastic restaurat, dar lipsit de viață duhovnicească, devine un muzeu, iar, în același timp, o obște monahală activă, dar adăpostită în clădiri degradate și nesigure, nu poate să-și exprime pe deplin vocația.

În acest context, proiectul de restaurare a ansamblului Mănăstirii Frumoasa, desfășurat cu finanțare europeană în parteneriat între Mănăstirea Frumoasa și Primăria Municipiului Iași, poate fi înțeles nu doar ca un act de conservare a patrimoniului construit, ci ca un act de slujire a patrimoniului

[5]„LEGE nr. 422 din 18 iulie 2001 privind protejarea monumentelor istorice”, în https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/29761.
[6]„Lista monumentelor istorice din județul Iași” este publicată pe site-ul Ministerului Culturii, la linkul: https://www.cultura.ro/lista-monumentelor-istorice/.
[7] Numărul de monumente istorice (total) poate fi consultat la: https://culturadata.ro/interactiv/arhiva/patrimoniu-romania/numarul-total-de-monumente-istorice/?r=1.
[8] SFÂNTUL MAXIM MĂRTURISITORUL, *Mystagogia. Cosmosul și sufletul, chipuri ale Bisericii*, introducere, traducere, note și două studii de Preotul profesor dr. Dumitru Stăniloae, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2000, p.15.

viu, o investiție în continuitatea duhovnicească a unui loc sfânt, în capacitatea sa de a rămâne și pentru generațiile viitoare ceea ce a fost întotdeauna, un loc al prezenței lui Dumnezeu în mijlocul cetății.

Un spațiu sacru nu se reduce la dimensiunile sale materiale. Biserica, în înțelegerea Sfântului Gherman I al Ierusalimului, nu este doar o clădire, ci un loc al prezenței lui Dumnezeu: „Biserica este cerul pământesc, întru care locuiește și umblă Dumnezeul cel ceresc, închipuind răstignirea, înmormântarea și învierea lui Hristos, mai preaslăvită decât Cortul mărturiei lui Moise, preînchipuită în Patriarhi, așezată pe temelii în Apostoli, întru care este izbăvirea și Sfintele Sfintelor, mai înainte vestită în Profeți”[9].

Astfel, ansamblul monahal al Mănăstirii Frumoasa din Iași nu poate fi înțeles deplin nici ca simplu monument de arhitectură, nici ca obiectiv turistic, ci ca un loc sfințit de peste patru veacuri de rugăciune neîntreruptă, de jertfa ctitorilor care l-au ridicat, de viața duhovnicească a generațiilor de monahi și monahii care l-au locuit, de evlavia credincioșilor care i-au trecut pragul. Sfânta Mărturisitoare Blandina de la Iași, atunci când venea să se roage în Biserica „Frumoasa”, nu venea la un monument, ci venea la un loc în care simțea prezența lui Dumnezeu.

Restaurarea patrimoniului construit al unei mănăstiri capătă o dimensiune care o depășește pe cea strict tehnică sau juridică. Piatra restaurată este, pe de o parte, patrimoniu salvat, și, pe de altă parte, este cadrul material al unei întâlniri care transcende materialul. Și tocmai această înțelegere că dincolo de ziduri există o realitate nevăzută, mai veche și mai durabilă decât orice piatră, este cea care a dat putere obștii monahale de la Frumoasa de a traversa cu răbdare și cu nădejde anii de șantier.

Monahismul urban

Monahismul s-a născut, în forma sa clasică, din dorința retragerii. Primii monahi ai creștinătății, Cuviosul Pavel Tebeul[10], Sfântul Antonie cel Mare[11] și ceilalți părinți ai pustiei egiptene au ales distanța fizică față de lume ca expresie a distanței duhovnicești față de patimile și de zgomotul ei. Cartea care adună experiența duhovnicească vie a primilor monahi, *Patericul*, are în plin plan „fuga de lume, iar fuga de lume înseamnă lepădare de chipul alienat al lumii, de criteriile lumești”[12]. În același timp, istoria monahismului creștin a cunoscut, aproape de la începuturile sale, o formă aparent paradoxală: monahismul urban, cu mănăstiri ridicate în inima cetăților[13], obști monahale care își duceau viața duhovnicească la câțiva pași de piețe, de porturi, de palate imperiale și de cartiere zgomotoase.

Retragerea monahală nu a fost niciodată, în înțelegerea patristică, o simplă retragere geografică, ci o retragere interioară. Avva Moise, unul dintre marii părinți ai pustiei, spunea ucenicilor săi: „Du-te, șezi în chilia ta, şi chilia ta te va învăța pe tine toate”[14]. Chilia nu era neapărat un loc fizic îndepărtat de lume, ci era mai degrabă un spațiu interior, al inimii. Monahul urban este chemat să realizeze în mijlocul lumii ceea ce monahul din pustie realizează în afara ei: adunarea minții, rugăciunea neîncetată, prezența vie în fața lui Dumnezeu.

Zidul mănăstirii urbane devine, în această perspectivă, mai mult decât o limită fizică. El este în același timp simbol și realitate, granița dintre două moduri de a fi în lume, dintre ritmul agitat al cetății și ritmul liturgic al obștii, dintre temporalitatea seculară și temporalitatea eshatologică a Împărăției lui Dumnezeu, anticipată în fiecare Sfântă Liturghie, după cuvântul Sfântului Dumitru Stăniloae: „În fiecare Sfântă Liturghie înaintăm spre împărăţia Sfintei Treimi, care va dura în veci”[15].

A păși peste pragul unei mănăstiri urbane înseamnă a trece dintr-o lume în alta. Credincioșii din cartier îi calcă pragul în fiecare dimineață; trecătorii intră din curiozitate; cei în suferință găsesc

[9] SFÂNTUL GHERMAN I, Arhiepiscopul Constantinopolului, *Tâlcuirea Sfintei Liturghii*, traducere pr. prof. Nic. Petrescu, Editura Mitropolia Olteniei, Craiova 2005, p.27.
[10] *Patericul Mare. Apoftegmele părinților pustiei*, Traducere, introducere și note Pr. Prof. Constantin Coman, Editura Bizantină, 2015, București, p.23.
[11] *Patericul Mare. Apoftegmele părinților pustiei,* p.24.
[12] *Patericul Mare. Apoftegmele părinților pustiei,* p.68.
[13] John A. MCGUCKIN *(ed), Orthodox Monasticism Past and Present*, Gorgias Press, 2015, p. 27.
[14] *Pateric Egyptean*, diortosit, completat și adnotat de monahul Filotheu Bălan, Ed. a 5-a, rev., Editura Sophia, București, Editura Cartea Ortodoxă, Alexandria, 2011, p. 170.
[15] Preotul profesor Dumitru STĂNILOAE, *Spiritualitate și comuniune în Liturghia ortodoxă*, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, p. 711.

aici un refugiu; cei în căutare găsesc aici o călăuză. Obștea monahală urbană este astfel chemată la o dublă fidelitate: față de rânduiala interioară a vieții monahale și față de cei care bat la poarta mănăstirii, purtând cu ei bucuriile și necazurile lumii din care obștea s-a retras, dar pe care nu a încetat să o iubească.

În spiritualitatea ortodoxă, granița dintre viața monahală și viața laică nu a fost niciodată înțeleasă în opoziție, ci ca o distincție de vocație în cadrul aceleiași Biserici. Sfântul Sofronie Athonitul a subliniat că monahismul nu este un nivel superior de creștinism rezervat câtorva aleși: „Monahismul nu este o altă credinţă decât a celorlalți creștini, ci un anume alt chip al vieții ce izvorăște totuşi din aceleaşi porunci ale lui Hristos, a căror pază se împletește neapărat cu nevoința. Nu există creștin fără nevoință, şi deci, dacă vorbim despre nevoința monahală, vorbim despre ceva apropiat şi familiar fiecărui orthodox”[16].

Monahul, prin retragerea sa și prin statornicia rugăciunii sale, slujește lumii mai adânc decât ar putea-o face prin orice altă activitate. Sfântul Siluan Athonitul, una dintre cele mai luminoase figuri ale spiritualității ortodoxe din secolul XX, spunea că „monahul este un rugător pentru întreaga lume; el plânge pentru întreaga lume, şi aceasta este lucrarea lui de căpetenie”[17].

Mănăstirea urbană este un martor al continuității, un semn viu că credința supraviețuiește schimbării, că Dumnezeu rămâne același în mijlocul unui oraș care nu rămâne niciodată același. Orașele se transformă, se modernizează, se secularizează, își schimbă valorile, regimurile politice se succed, ideologiile se nasc și mor, moda culturală se reinventează la fiecare generație, dar mănăstirea rămâne, nu prin inerție sau prin refuzul schimbării, ci prin fidelitate față de o realitate care transcende orice schimbare istorică: prezența lui Dumnezeu în mijlocul poporului Său.

Mănăstirea „Sfinții Arhangheli Mihail și Gavriil” Frumoasa din Iași, patrimoniu viu

Mănăstirea Frumoasa a fost locul de rugăciune și de jertfă al unor personalități a căror viață a lăsat urme adânci în spiritualitatea ortodoxă ieșeană: hatmanul Melentie Balica și soția sa Ana, cei dintâi ctitori ai mănăstirii, Arhimandritul Ioasaf Voinescu, cel care a ridicat actuala biserică pe cheltuiala sa și a dat ansamblului înfățișarea pe care o cunoaștem astăzi, Sfânta Mărturisitoare Blandina de la Iași, canonizată în 2025, care frecventa biserica, pe atunci parohială, a mănăstirii Frumoasa. Aceste personalități sunt, din perspectiva spiritualității ortodoxe, prezențe active, a căror moștenire duhovnicească continuă să anime locul și comunitatea care îl locuiește.

Istoria duhovnicească a Mănăstirii Frumoasa este o istorie a continuității în mijlocul discontinuității. De-a lungul celor peste patru secole de existență, locul a cunoscut perioade de înflorire și perioade de decădere, momente de ctitorie și momente de ruinare, stăpâniri binevoitoare și stăpâniri ostile. A fost mănăstire de călugări, apoi a trecut prin secularizare, a funcționat ca biserică parohială, a adăpostit spital militar și cazarmă, a redevenit mănăstire pentru câțiva ani, a fost din nou închisă, din nou parohie și, în cele din urmă, a renăscut ca mănăstire de maici în 2002.

Ctitorii mănăstirii Frumoasa, hatmanul Melentie Balica și soția sa Ana, între 1583 și 1586, pe locul primit ca danie de la domnitorul Petru Șchiopul, au ridicat o biserică de piatră[18] cu hramul Sfinților Voievozi, primul lăcaș statornic al unui loc care va deveni, în veacurile următoare, unul dintre cele mai iubite așezăminte monahale ale Iașiului.

Domnitorul Grigore al II-lea Ghica i-a dat, în prima jumătate a secolului al XVIII-lea, înfățișarea unui ansamblu monastic de anvergură[19].

Cel care a imprimat Mănăstirii Frumoasa chipul pe care îl cunoaștem astăzi a fost Arhimandritul Ioasaf Voinescu, egumenul mănăstirii în prima jumătate a secolului al XIX-lea și al treilea ctitor al ei. Ioasaf Voinescu a venit la Frumoasa într-o perioadă în care ansamblul se afla din nou într-o stare de degradare. A refăcut turnul-clopotniță între 1819 și 1833, lăsând mărturie despre

[16] Arhimandritul SOFRONIE, *Taina vieții creștine*, trad. din limba rusă de Ierom. Rafail Noica, Editura Accent Print, Suceava, 2014, p. 15.
[17] Arhimandritul SOFRONIE, *Cuviosul Siluan Athonitul*, trad, din limba rusă de Ierom. Rafail Noica, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2009, p. 435.
[18] Alexandru I. GONȚA, „Mănăstirea Balica din Iași – o ctitorie din veacul al XVI-lea ..., p. 276.
[19] Laurențiu RĂDVAN (ed.), *Orașul și Biserica: patrimoniu, oameni, activități (secolele XV-XIX),* Editura Universității Al. I. Cuza, Iași, 2019, p. 59.

aceasta în pisania turnului: „La anul 1819 s-a început zidirea acestei clopotnițe de mine, smeritul Arhimandritul Ioasaf Moldovan, proistosul Mânăstirei Frumoasa și din rele întâmplări s-a sfârșit de tencuit și zugrăvit la anul 1833”[20]. A ridicat din temelie actuala biserică între 1836 și 1839, adăugându-i al doilea hram, în cinstea Adormirii Maicii Domnului[21].

Dintre personalitățile duhovnicești legate de Mănăstirea Frumoasa, Sfânta Mărturisitoare Blandina de la Iași[22] aduce o perspectivă cu totul aparte. Nu a viețuit între zidurile mănăstirii, nu a fost monahie și nici ctitor. Și, totuși, legătura sa cu Frumoasa este una dintre cele mai grăitoare mărturii despre ce înseamnă o un lăcaș de rugăciune în mijlocul cetății, ca loc de evlavie vie. Femeia care supraviețuise cincisprezece ani de deportare în Siberia, care botezase prunci „în ascuns” în lagărul sovietic[23], care alesese, la întoarcerea în Iași, credința în locul familiei, această femeie venea în fiecare Duminică și sărbătoare la Liturghia de la biserica Frumoasa, unde, după mărturia sa, își plângea, în rugăciune, „cu foc, durerea” [24]. Sfânta Blandina nu a adăugat nimic vizibil patrimoniului construit al Mănăstirii Frumoasa, dar a adăugat ceva inestimabil patrimoniului său viu: rugăciunea ei, prezența ei, harul pe care l-a adus cu sine dintr-o viață de jertfă și de mărturisire. Și astăzi, după canonizarea ei, această legătură devine și mai luminoasă: o sfântă a Bisericii Ortodoxe Române a iubit acest loc și s-a rugat în el.

Ultimul capitol al continuității duhovnicești a Mănăstirii Frumoasa este și cel mai recent: reînființarea ei în 2002, la inițiativa Preafericitului Părinte Patriarh Daniel, pe atunci Mitropolit al Moldovei și Bucovinei, după aproape șase decenii în care locul a funcționat ca biserică parohială. În prezent, obștea monahală are 10 monahii, călăuzite duhovnicește de către maica stareță stavrofora Sofia Bordeianu.

Mănăstirea nu este un muzeu al sacrului, deschis cu ocazii solemne, ea este un loc în care sfințenia se țese zi de zi, în ritmul slujbelor, al muncii, al tăcerii și al rugăciunii neîncetate. După cuvântul Sfântului Sofronie Athonitul, mănăstirea este o „trambulină” spre Împărăția lui Dumnezeu[25], este școală a vieții veșnice[26], școala cea mai înaltă de pe pământ, școala cunoașterii de Dumnezeu[27], care depășește, prin țelul final, știința omenească. Școala monahală este foarte diferită de orice școala omenească, deoarece monahii pun fiecare zi, fiecare clipă și fiecare cuvânt în legătură cu Dumnezeu, trăindu-și viața după poruncile Sale[28].

Această realitate profundă este cea mai importantă lecție pe care o oferă patrimoniul viu al unui așezământ monahal. La Mănăstirea Frumoasa, această sfințenie a firescului poate fi citită la fiecare oră a zilei. Dimineața, când orașul abia se trezește și cartierul ieșean Frumoasa își începe agitatul ritm cotidian, în biserica mănăstirii se săvârșește Sfânta Liturghie, zi după zi, an după an, indiferent de anotimp, de vreme sau de împrejurări. Tocmai această consecvență discretă a rugăciunii este cea care sfințește un loc și care face dintr-o clădire de piatră un spațiu viu.

Proiectul de restaurare al ansamblului mănăstirii Frumoasa

Înainte de demararea proiectului de restaurare, ansamblul Mănăstirii Frumoasa se afla într-o stare avansată de degradare, acumulată de-a lungul deceniilor. Deși redeschisă ca mănăstire de maici în 2002 și îngrijită cu mijloacele modeste ale unei obști mici, ansamblul necesita urgent intervenții de consolidare și restaurare pe care resursele proprii ale comunității monahale nu le puteau acoperi. Răspunsul la această nevoie a venit printr-un proiect cu finanțare europeană de amploare, cu titlul „Reabilitarea și valorificarea potențialului turistic și cultural al Ansamblului Mănăstirii Frumoasa din

[20] N.A. BOGDAN, *Orașul Iași* ..., p. 447.
[21] N.A. BOGDAN, *Orașul Iași* ..., p. 446-447.
[22] Blandina Gobjilă a trăit între 1906-1971 și a fost canonizată de Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române în ședința din 1 iulie 2025, având dată de prăznuire la 24 mai.
[23] Pr. Bogdan-Vlăduț BRÎNZĂ, *Sfânta Mărturisitoare Blandina de la Iași*, Editura Doxologia, Iași, 2026, p. 10.
[24] *Suferințele mamei Blondina - o martiră a Siberiei*, Mănăstirea Sihăstria, 2005, p. 76.
[25] Arhimandritul SOFRONIE, *Cuvântări duhovnicești. Volumul al doilea*, traducere din limba rusă de ierom. Rafail Noica, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2008, p. 255.
[26] Arhimandritul SOFRONIE, *Cuvântări duhovnicești. Volumul întâi*, traducere din limba rusă de ierom. Rafail Noica, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2004, p.190.
[27] Arhimandritul SOFRONIE, *Cuvântări duhovnicești. Volumul al doilea*, p.182.
[28] Arhimandritul SOFRONIE, *Cuvântări duhovnicești. Volumul al doilea*, p.166.

Municipiul Iași", finanțat prin Programul Operațional Regional 2014-2020. Proiectul a fost demarat în septembrie 2017[29], iar recepția finală la terminarea lucrărilor a avut loc în martie 2022[30]. Valoarea totală a investiției s-a ridicat la aproximativ 21 de milioane de lei, reprezentând una dintre cele mai importante intervenții de restaurare a patrimoniului religios din județul Iași din ultimele decenii.

Parteneriatul care a făcut posibil proiectul a reunit două instituții cu roluri complementare și esențiale: Mănăstirea Frumoasa, în calitate de proprietar al ansamblului și beneficiar direct al lucrărilor, și Primăria Municipiului Iași, în calitate de lider de parteneriat, un parteneriat care, dincolo de dimensiunea sa administrativă și financiară, a reprezentat o recunoaștere explicită a faptului că un monument monastic de valoare națională este, deopotrivă, o valoare a întregii comunități locale. Obiectivele specifice ale proiectului au vizat „reabilitarea ansamblului Mănăstirii Frumoasa în vederea integrării acestuia în circuitul turistic, cultural-istoric și religios din Regiunea Nord-Est, precum și promovarea și valorificarea potențialului turistic și cultural al acestuia"[31].

Ansamblul Mănăstirii Frumoasa, înscris pe Lista Monumentelor Istorice cu codul LMI IS-II-a-A-04006, este compus din cinci obiective individuale: Biserica Sfânta Voievozi (IS-II-m-A-04006.01), Palatul de pe ziduri (IS-II-m-A-04006.02), Ruinele palatului pentru femei (al domnițelor) (IS-II-m-A-04006.03), Turnul Clopotniță (IS-II-m-A-04006.04) și Zidul de incintă (IS-II-m-A-04006.05)[32]. Toate aceste obiective au fost cuprinse în proiectul de restaurare, fiecare cu specificul și cu nevoile sale.

Biserica „Sfinții Arhangheli Mihail și Gavriil" a fost consolidată și restaurată la exterior integral. „Palatul de pe ziduri" a beneficiat de lucrări de consolidare și a fost transformat în spațiu expozițional, cu acces facilitat pentru persoane cu dizabilități. „Ruinele palatului pentru femei" au fost recuperate dintr-o stare de degradare și refuncționalizate ca spațiu expozițional, redevenind astfel accesibile publicului. „Turnul Clopotniță" a beneficiat de aceleași tipuri de intervenții structurale și arhitecturale. Zidul împrejmuitor a fost consolidat și restaurat doar parțial din cauza fondurilor insuficiente. În final, iluminatul exterior și sistematizarea aleilor au unificat întregul ansamblu, oferindu-i coerență vizuală și funcțională.

Complexitatea acestui proiect a presupus implicarea mai multor categorii de actori, fiecare cu rolul său specific.

Mănăstirea Frumoasa, prin obștea sa, a reprezentat vocea comunității monahale în relație cu toți ceilalți parteneri, asigurând continuitatea vieții duhovnicești pe toată durata lucrărilor și menținând deschisă și funcțională biserica ansamblului.

Arhiepiscopia Iașilor, sub îndrumarea Înaltpreasfințitului Părinte Teofan, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei, a oferit sprijinul instituțional, punând la dispoziție mănăstirii resurse umane specializate în accesare și implementare proiecte finanțate din fonduri europene, fără de care un astfel de proiect nu ar fi putut fi conceput și dus la bun sfârșit.

Primăria Municipiului Iași, în calitate de lider de parteneriat, a asigurat implementarea proiectului și coordonarea relației cu autoritatea de management și cu organismul intermediar finanțator. Faptul că municipalitatea ieșeană a ales să investească în restaurarea unui ansamblu monahal nu este un gest administrativ oarecare: el reflectă înțelegerea că patrimoniul religios este, deopotrivă, patrimoniu cultural, că o mănăstire restaurată este un pol de atracție pentru turismul religios, că frumusețea unui loc sfânt aduce cu sine și o dezvoltare economică a zonei și a orașului.
Un rol esențial l-au avut și specialiștii care au realizat proiectarea lucrărilor de restaurare și consolidare a ansamblului monahal: arhitectul ieșean dr. Ioan Sasu[33], șef de proiect complex, și inginerul structurist Constantin Firtea, ambii acreditați de Ministerul Culturii pentru proiectarea

[29]„Lucrări de reabilitare la ansamblul Mănăstirii Frumoasa din Iași", publicat în 28 ianuarie 2020: https://doxologia.ro/lucrari-de-reabilitare-la-ansamblul-manastirii-frumoasa-din-iasi

[30] Flavius POPA, „S-au finalizat lucrările de restaurare a Mănăstirii Frumoasa din Iași", publicat în 18 martie 2022: https://doxologia.ro/s-au-finalizat-lucrarile-de-restaurare-manastirii-frumoasa-din-iasi

[31] Constantin CIOFU, „Lucrări de reabilitare la ansamblul Mănăstirii Frumoasa din Iași", publicat în 28 ianuarie 2020: https://doxologia.ro/lucrari-de-reabilitare-la-ansamblul-manastirii-frumoasa-din-iasi

[32]„Lista monumentelor istorice din județul Iași" este publicată pe site-ul Ministerului Culturii, la linkul: https://www.cultura.ro/lista-monumentelor-istorice/.

[33] Bienala Națională de Arhitectură: https://www.uar-bna.ro/2023/proiecte/601/

lucrărilor de restaurare și consolidare a monumentelor istorice. Aceștia și-au îndeplinit sarcinile de lucru având conștiința că orice intervenție asupra unui ansamblu de o asemenea vechime și încărcătură duhovnicească presupune și o anume smerenie față de mărturia istorică și sacră a locului, o grijă de a păstra intact duhul ctitoriei originare în timp ce se asigură frumusețea arhitecturală și durabilitatea ei pentru generațiile viitoare. Prin expertiza lor, ruinele și degradările acumulate de-a lungul timpului au putut fi transformate într-o restaurare fidelă spiritului arhitectural al veacului al XIX-lea, fără a trăda nici exigențele tehnice contemporane, nici identitatea monumentului.

Constructorul contractat în urma unei proceduri de achiziție publică a executat lucrările de restaurare propriu-zise, cu personal atestat conform cerințelor Legii privind protejarea monumentelor istorice.

Recepția finală a lucrărilor[34] din 18 martie 2022 a reunit oficialitățile locale, reprezentanții firmelor implicate, Preasfințitul Părinte Nichifor, Episcopul vicar al Arhiepiscopiei Iașilor și obștea mănăstirii, un moment care a marcat încheierea unui proces de aproape cinci ani și începutul unei noi etape în viața locului.

Impactul restaurării ansamblului mănăstirii Frumoasa asupra obștii monahale

Timp de trei ani, Mănăstirea Frumoasa din Iași a trăit o realitate aparte: aceea a unui șantier de amploare desfășurat în inima unui spațiu sacru locuit și activ. Restaurarea din sec. XXI poate fi numită, fără exagerare, o nouă ctitorie. Între ultima mare ctitorire, cea a Arhimandritului Ioasaf Voinescu, încheiat în octombrie 1841, și restaurarea finalizată în 2022 se întind aproape 180 de ani.

Restaurarea unui ansamblu monastic aflat în activitate presupune provocări cu totul specifice, care îl deosebesc de orice alt tip de șantier de patrimoniu. Atunci când obiectul restaurării este un monument istoric nelocuit, o ruină, un sit arheologic, echipa de restaurare lucrează cu materia. Când însă monumentul este o mănăstire vie, locul de rugăciune și de viețuire al unei comunități monahale active, șantierul dobândește o cu totul altă complexitate: el trebuie să se plieze nu doar pe cerințele tehnice ale restaurării și pe rigorile legislației privind monumentele istorice, ci și pe ritmul unei vieți care nu poate și nu trebuie să se oprească. Această suprapunere între logica șantierului și logica vieții monahale generează tensiuni reale, dar și soluții creative și, uneori, experiențe cu totul neașteptate de comuniune între lumi aparent incompatibile.

Un șantier de restaurare presupune prezența permanentă a utilajelor grele, a materialelor de construcție, a echipelor de muncitori, o realitate greu de conciliat cu liniștea și rânduiala unui spațiu monahal. La Mănăstirea Frumoasa, incinta mănăstirii, un spațiu al reculegerii și al retragerii din zgomotul lumii, a devenit, timp de trei ani, un spațiu traversat de zgomotul mașinăriilor, acoperit de praf și restructurat de necesitățile tehnice ale lucrărilor. Accesul în diferite zone ale ansamblului a fost restricționat pe perioade îndelungate, iar circulația prin incintă a devenit, pentru obștea monahală, un exercițiu zilnic de răbdare și adaptare. Acestor dificultăți li s-a adăugat și impactul asupra credincioșilor din cartier și din oraș, al căror număr a scăzut vizibil pe parcursul lucrărilor, descurajați de imaginea unui șantier activ și de dificultatea accesului la biserică.

Viața liturgică a mănăstirii nu a fost întreruptă pe durata lucrărilor. Biserica a rămas deschisă și slujbele s-au oficiat fără încetare, zi de zi, în ritmul rânduielii monahale. Acest lucru a fost posibil și datorită unei atitudini remarcabile din partea constructorului[35], care a înțeles specificul locului în care lucra și a luat măsurile necesare pentru ca obștea să poată funcționa liturgic în condiții cât mai normale. Grija pentru continuitatea vieții duhovnicești a mănăstirii nu a fost privită ca o constrângere, ci asumată ca o responsabilitate față de un spațiu cu totul deosebit.

Spațiul monahal este, prin vocația sa, un spațiu al stabilității, al isihiei. Șantierul este, prin natura sa, antonimul acestei statornicii: el aduce cu sine schimbarea continuă și dezordinea aparentă. A trăi în mijlocul unui șantier de amploare, menținând în același timp ritmul rugăciunii, al ascultării

[34] Flavius POPA, „S-au finalizat lucrările de restaurare a Mănăstirii Frumoasa din Iași", publicat în 18 Martie 2022: https://doxologia.ro/s-au-finalizat-lucrarile-de-restaurare-manastirii-frumoasa-din-iasi

[35]Oana NISTOR, „Mănăstirea Frumoasa, renăscută din ruine", publicat în 12 iulie 2021: https://ziarullumina.ro/amp/manastirea-frumoasa-renascuta-din-ruine-163965.html

și al vieții de obște, este o încercare care solicită nu doar răbdare, ci o înțelegere profundă a sensului a ceea ce se întâmplă. Obștea Mănăstirii Frumoasa a găsit acest sens în conștiința că greutățile asumate sunt o datorie față de ctitori, față de patrimoniul locului și față de generațiile viitoare.

Șantierul de restaurare pe un sit monastic activ ridică și problema raportului dintre două culturi profesionale și umane profund diferite: cea a constructorilor și cea a comunității monahale. Prima este guvernată de termene, de specificații tehnice, de eficiență și de rezultate măsurabile; cea de-a doua, de rugăciune, de rânduială, de tăcere și de o temporalitate cu totul diferită de cea a unui proiect cu finanțare europeană. La Frumoasa, cele două lumi au reușit să coexiste timp de trei ani și să dezvolte o relație de respect și colaborare, aceasta fiind o mărturie despre felul în care un loc sfânt își exercită influența asupra tuturor celor care îi calcă pragul, fie că vin să se roage, fie că vin să restaureze.

Concluzii

Restaurarea patrimoniului construit al unui ansamblu monahal activ este, prin natura sa, un act care depășește dimensiunea tehnică și juridică. Legea nu poate surprinde ceea ce face dintr-un monument o mănăstire: rugăciunea neîncetată, memoria ctitorilor, prezența vie a lui Dumnezeu într-un loc pe care oamenii l-au ales, de peste patru veacuri, ca loc al întâlnirii cu El. Această dimensiune nu este mai puțin reală decât piatra consolidată sau fațada restaurată, ci este, din perspectiva spiritualității ortodoxe, mai reală și mai durabilă decât orice material de construcție.

Colaborarea dintre Mănăstirea Frumoasa și Primăria Municipiului Iași, în calitate de lider de parteneriat, demonstrează că restaurarea patrimoniului monastic nu este o responsabilitate exclusivă a Bisericii, ci una împărțită între Biserică, stat și comunitate locală. Un monument monahal de valoare națională este, deopotrivă, o valoare a orașului care îl găzduiește, un pol de identitate culturală, de spiritualitate și de dezvoltare a turismului religios.

BIBLIOGRAPHY:

1. *Patericul Mare. Apoftegmele părinților pustiei*, Traducere, introducere și note Pr. Prof. Constantin Coman, Editura Bizantină, București, 2015.
2. *Pateric Egyptean*, diortosit, completat şi adnotat de monahul Filotheu Bălan, Ed. a 5-a, rev., Editura Sophia, București, Editura Cartea Ortodoxă, Alexandria, 2011.
3. *Suferințele mamei Blondina - o martiră a Siberiei*, Mănăstirea Sihăstria, 2005.
4. Sofronie, Arhimandritul, *Taina vieții creştine*, trad, din limba rusă de Ierom. Rafail Noica, Editura Accent Print, Suceava, 2014.
5. Sofronie, Arhimandritul, *Cuviosul Siluan Athonitul*, trad, din limba rusă de Ierom. Rafail Noica, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2009.
6. Sofronie, Arhimandritul, Cuvântări duhovnicești. Volumul întâi, traducere din limba rusă de ierom. Rafail Noica, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2004.
7. Sofronie, Arhimandritul, Cuvântări duhovnicești. Volumul al doilea, traducere din limba rusă de ierom. Rafail Noica, Editura Reîntregirea, Alba Iulia, 2008.
8. Bădărău, Dan, Caproșu, Ioan, *Iaşii vechilor zidiri*, Editura Junimea, Iaşi, 1974.
9. Bogdan, N.A., *Oraşul Iași. Monografie istorică și socială, ilustrată*, Editura Tehnopress, Iași, 2004.
10. Brînză, Pr. Bogdan-Vlăduț, *Sfânta Mărturisitoare Blandina de la Iaşi*, Editura Doxologia, Iași, 2026.
11. Gonța, Alexandru I., „Mănăstirea Balica din Iași – o ctitorie din veacul al XVI-lea a boierilor Buzești din Țara Romînească”, în *Mitropolia Moldovei şi Sucevei. Revista oficială a Arhiepiscopiei Iaşilor şi a Episcopiei Romanului şi Huşilor*, anul XL, nr. 5-6, mai-iunie 1964.
12. McGuckin, John A. *(ed), Orthodox Monasticism Past and Present*, Gorgias Press, 2015.
13. Rădvan, Laurențiu (ed.), *Oraşul și Biserica: patrimoniu, oameni, activități (secolele XV-XIX),* Editura Universității Al. I. Cuza, Iași, 2019.

14. Sfântul Gherman i, Arhiepiscopul Constantinopolului, *Tâlcuirea Sfintei Liturghii*, traducere pr. prof. Nic. Petrescu, Editura Mitropolia Olteniei, Craiova 2005.
15. Sfântul Maxim Mărturisitorul, *Mystagogia. Cosmosul şi sufletul, chipuri ale Bisericii*, introducere, traducere, note și două studii de Preotul profesor dr. Dumitru Stăniloae, Editura Institutului Biblic și de Misiune Ortodoxă, București, 2000.
16. Stăniloae, Preotul profesor Dumitru, *Spiritualitate şi comuniune în Liturghia ortodoxă*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București.
17. https://doxologia.ro/lucrari-de-reabilitare-la-ansamblul-manastirii-frumoasa-din-iasi
18. https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/29761.
19. https://www.cultura.ro/lista-monumentelor-istorice/.
20. https://culturadata.ro/interactiv/arhiva/patrimoniu-romania/numarul-total-de-monumente-istorice/?r=1.
21. https://ziarullumina.ro/amp/manastirea-frumoasa-renascuta-din-ruine-163965.html
22. https://www.uar-bna.ro/2023/proiecte/601/

THE OATH AND TRADITIONAL JUDGMENT AS NORMATIVE-RITUAL INSTITUTIONS IN THE ROMA COMMUNITY OF VRATA, MEHEDINȚI

George Șoavă
Phd Student, University of Craiova

Abstract: *Amidst modern society, there is a set of multiple ritualistic normative systems, occurrence known in specialty literature as judicial or legal pluralism. In Central and Eastern Europe this occurrence is visible, or more noticeable amidst Roma Communities which, to this day, continue to make use of these traditional means for conflict resolution, among which, the most well-known is "Stabor" (the most hermetic tradition of the Roma; a form of judgment that focuses on the principle of mediation).*

Keywords: *brick makers; occupation; Roma culture; tradition; habits*

The investigation of traditional regulatory practices within ethnic minority groups offers profound insights into alternative modes of social organization, informal dispute resolution, and community preservation. This research report presents an in-depth socio-anthropological analysis of the Roma community in the Vrata Commune, located in Mehedinți County, Romania. Specifically, it examines the oath (jurământul) and the traditional trial (judecata țigănească) as primary normative-ritual institutions that establish community consensus, enforce morality, and preserve local cohesion outside formal legal channels.

Geographically, the Vrata Commune is situated in the southern part of Mehedinți County, approximately 65 kilometers from the county seat of Drobeta-Turnu Severin, 32 kilometers from Vânju Mare, and 45 kilometers from Calafat. It is positioned within a significant geographical contact zone between the Danube Meadow (lunca Dunării) and the Blahnița Plateau (Podișul Blahniței). This specific natural environment stands in strict interaction with anthropic development, giving the locality a distinct geographic and socio-spatial identity that has shaped the lifestyle, economy, and mutual boundary lines of its inhabitants over centuries.

Administratively, the Vrata Commune has a unique structure, comprising a single village—the village of Vrata—which serves as the comprehensive administrative, cultural, and economic center of the entire commune. The historic core of the village, or the vatra satului, represents the historical and structural nucleus of settlement. It closely reflects traditional Oltenian patterns of domestic organization, with household structures and annexes strictly adapted to local geographical constraints, microclimates, and available natural resources.

Historically, the village of Vrata is formally mentioned in documentary evidence dating back to the year 1877. However, extensive archaeological discoveries within the area indicate a much longer history of continuous settlement, unearthing a medieval habitation site and a necropolis that date back to the 14th and 15th centuries. These findings confirm long-term human continuity in this geographical space. In terms of modern administrative history, the village of Vrata belonged to the neighboring Gârla Mare Commune until recently. Through the enactment of Law No. 84/2004, Vrata was detached and established as an independent administrative-territorial unit, thereby consolidating its standalone role as a regional administrative and cultural micro-center.

Spatial Organization and Urban Structure

In the contemporary era, the historic core (vatra) of Vrata is characterized by a linear urban structure. Residential units and household compounds are tightly arranged along the course of the main regional thoroughfare. This linear grid pattern represents a classical urban configuration typical of traditional Oltenian rural settlements. Such a spatial arrangement is not merely accidental but represents a complex adaptation to both regional geographical features and historical economic

factors, highlighting the indivisible link between the natural environment and the collective way of life developed by the community.

Field research indicates that specific geographical and economic factors exercised a determining influence on the inception, expansion, and long-term evolution of the village core. First, the precise localization of the village at the intersection of several significant regional commercial trade routes favored early interactions, economic exchanges, and communication links with surrounding agrarian villages and market fairs. Second, immediate proximity to natural water resources, such as regional basins, ensured the vital daily water requirements of the rural inhabitants and their domestic livestock. Third, the highly fertile agricultural lands located immediately outside the residential perimeter (extravilan) provided the necessary soil baseline for large-scale agricultural exploitation, which has historical and contemporary importance as the structural foundation for community subsistence. Therefore, the village core of Vrata is understood by its population as much more than a simple physical space; it serves as a core identity element that symbolizes historical continuity, local social cohesion, and the active socio-spatial adaptation of a rural community to its surrounding environment.

Demographic Dynamics and Ethnic Composition

The demographic configuration of Vrata Commune has experienced noteworthy fluctuations over the past decade. According to the official national population census conducted in the year 2021, the commune registered a total population of 1,977 inhabitants. This represents a distinct demographic increase compared to the previous 2011 census, which recorded 1,599 inhabitants. This positive demographic trajectory distinguishes Vrata from many other rural areas in southwestern Romania, which have frequently suffered from severe depopulation and rural flight.

From an ethnodemographic perspective, the population of Vrata Commune is diverse but structured around two primary groups. The statistical majority is composed of ethnic Romanians, who account for 57.01% of the total population. They are accompanied by a substantial and highly visible ethnic minority of Roma, who formally constitute 39.5% of the local inhabitants. For a minor segment comprising 3.29% of the population, specific ethnic affiliation was not registered or remained unstated during the official census operations.

An essential analytical detail highlighted by local fieldwork concerns the presence of the Rudari subgroup within the commune. Although the Rudari reside within the community and share specific socioeconomic spaces, they are not considered part of the Roma ethnic group by either themselves or the broader local population, and they strictly refuse to declare themselves as Roma in official state censuses. This internal boundary reveals significant, deeply entrenched ethnocultural differences within the local minority populations. It also demonstrates the distinct methodological limitations of formal state statistical frameworks, which often fail to capture the nuanced, self-defined internal boundaries and complex identities characteristic of local minority communities.

Socio-Spatial Evolution of the Roma Community

The historical trajectory of the Roma community within Vrata is deeply embedded in the spatial landscape of the village. Traditionally, the Roma population was strictly concentrated in a specific geographic perimeter located in the southwestern quadrant of the locality. This residential area expanded directly along the edge of a local water body known as 'Balta Vrății' (Vrata's Pond). In the shared collective memory of both the majority and minority populations, this segregated quarter has long been known under the traditional designation of 'Țigănie' (the Gypsy quarter).

This historical residential perimeter was clearly bound by distinct natural and anthropic markers: it was delimited to the north by the edge of the standard village residential grid and to the south by an extensive forest. This physical isolation symbolized the socially constructed boundaries of the era, reflecting how collective ethnic identity and socio-spatial marginalization consolidated in direct relation to specific, peripheral geographic spaces. The proximity to the pond and the forest was not random; it allowed access to raw materials necessary for traditional crafts while maintaining a clear physical separation from the Romanian majority population.

Over the course of recent history, the socio-spatial dynamics of residence in Vrata have undergone significant transformations. Field investigations reveal that a substantial portion of the Roma community has gradually acquired real estate and built homes inside the central residential spaces historically occupied exclusively by the majority Romanian population. This physical relocation marks a progressive, long-term process of social and spatial integration. Driven primarily by economic advancement, accumulation of capital, and increased internal socio-economic mobility, this spatial dispersion reflects a profound evolution in inter-communal relationships, a reduction in traditional segregation patterns, and an active restructuring of the local rural layout to match contemporary economic realities.

Family Structures and Traditional Gender Roles

The internal social organization of the Roma community in Vrata is fundamentally anchored in kinship networks. The dominant household model is the extended family (familia extinsă). This structure constitutes a complex and highly resilient social unit that integrates multiple generations and distinct collateral lineage lines within a single domestic framework, regularly combining parents, unmarried children, married sons with their wives and offspring, grandparents, and other immediate blood relatives.

This residential arrangement is characterized by direct domestic cohabitation or immediate spatial proximity, where separate small houses are built within the same ancestral plot. From an anthropological perspective, this structure operates as an all-encompassing system of family solidarity grounded in strict obligations of interdependability, mutual assistance, and continuous structural reciprocity. Functionally, the extended family fulfills several vital socio-economic and cultural roles simultaneously:

Economic Function: The extended family operates as a single, unified unit of economic production and consumption. Within this framework, financial resources, material assets, and labor pools are continuously pooled and redistributed according to urgent collective needs, structural mutual help principles, and deeply felt moral obligations.

Social Protection Function: The family system provides a robust informal safety net for vulnerable members, including young children, single mothers, the chronically ill, and the elderly, effectively mitigating the risks associated with structural poverty, economic precarity, and lack of institutional state support.

Cultural Transmission Function: The multi-generational household serves as the primary space for preserving and transmitting cultural values, customary laws, specific dialects, and traditional practices across generations, ensuring successful primary socialization in accordance with ethnic heritage.

The physical organization of residential spaces within Roma compounds directly mirrors this internal logic of family continuity and deep attachment to the ancestral household. When a new family unit is formed through the marriage of a son, the community avoids spatial fragmentation. Instead, they implement strategies such as the structural expansion of the existing parental home, the construction of new standalone residential units within the same family courtyard perimeter, or the strategic acquisition of immediate neighboring plots. This pattern preserves familial capital, both material and symbolic, while maintaining the physical proximity and cohesion of the kinship group.

Concurrently, the internal division of labor and gender roles remains strictly bound to a traditional normative framework, defined by a distinct, asymmetric distribution of daily responsibilities. Men are predominantly associated with the public sphere, external economic activities, and the execution of specialized traditional crafts. Conversely, women are expected to manage the domestic sphere, taking primary responsibility for child-rearing, food preparation, and household maintenance, while contributing to the household economy through complementary informal activities. This clear division is viewed within the community as a model of functional complementarity, reinforced by deeply internalized cultural norms and social expectations that are learned from early childhood.

The Core Cultural Values: Fraternity, Pakiv, and Purity

Field research and qualitative interviews conducted during the field investigation demonstrate that the internal social life of the Roma in Vrata is governed by a well-defined set of fundamental cultural principles. These principles serve as the ethical foundation structuring interpersonal relationships, familial obligations, and broader community interactions. These values are systematically transmitted across generations, performing a defensive and cohesive function that protects group identity and ensures stability within the rural environment. The three primary pillars of this moral system are:

- Fraternity (Solidarity): This value manifests as an absolute commitment to mutual aid and the systematic assumption of collective responsibility among community members. Roma individuals are culturally mandated to support one another across economic, familial, and social crises. If a household faces severe financial distress, illness, or conflict, the broader kinship and community network intervenes to provide material resources, protection, and collective mediation, reinforcing group interdependence over individual autonomy.
- Respect, Honor, and Faith (Pakiv): Synthesized in the foundational concept of pakiv, this principle functions as an unwritten but absolute moral and social code. Pakiv dictates how an individual must behave to possess honor and merit respect within the community. It sets strict boundaries for interpersonal conduct, regulates deference shown to elders and traditional leaders, and defines norms of honesty and fidelity. Maintaining pakiv is essential for individual and family status; its loss results in severe social degradation, loss of face, and communal marginalization.
- Ritual Purity: This concept is expressed through a rigorous system of traditional prohibitions (taboos) and recommendations governing both the physical human body and domestic hygiene. The distinction between what is considered clean (vortako/pure) and unclean (marime/polluted) applies to food preparation, washing practices, gender interactions, and spatial boundaries within the home. This purity system functions as an informal mechanism for social control and boundary maintenance, securing behaviors, preventing internal disorder, and preserving ethnic boundaries against external assimilation pressures.

Traditional Crafts and Economic Evolution

Historically, the Roma community of Vrata achieved economic viability and asserted its distinct identity through high adaptability and specialization in traditional crafts (meșteșuguri). The internal structure of the population was organized around specific occupational subgroups (neamuri), each mastering a particular craft. Fieldwork identifies three primary traditional occupations that defined the local economic landscape: clay-brick making, blacksmithing, and traditional music.

The Brick-Makers (Rromii Cărămidari)

The Cărămidari subgroup was historically concentrated in the southwestern peripheral zone of the village, along the banks of 'Balta Vrății'. This specific location was chosen due to its abundant natural deposits of high-quality clay and fine sand, known in collective memory as 'pământul bun' (the good earth). The production process was entirely manual, seasonal, and relied heavily on collective family labor. The raw clay was extracted, mixed with water, river sand, straw, and occasionally dried animal manure to increase structural binding strength. This mixture was kneaded collectively, often using feet, and then pressed into standardized wooden molds (tipare) before being left to dry in the sun to produce unburnt bricks, locally termed chirpici. The dominant lineages (neamuri) of brick-makers in Vrata were the Zabitu and Pădeanu families. Their economic activity reflected an optimal adaptation to local natural resources, a reliance on extensive family solidarity, and a distinct occupational identity.

The Blacksmiths (Rromii Fierari)

The Fierari represented a highly specialized technological subgroup within the village. Their daily activities included shoeing horses, constructing and repairing metal components for agricultural wagons (căruțe), and forging iron gates, agricultural tools, and household security locks. The technical process required significant physical dexterity, advanced knowledge of metallurgy, and meticulous attention to temperature control. Iron was heated in specialized charcoal-fired bellows furnaces until it reached a malleable, glowing state, and was then beaten and shaped on anvils using traditional techniques passed down through generations. Unlike the brick-makers, the blacksmiths did not live in peripheral isolation; they strategically settled within the central geographic spaces of the majority Romanian population. Because their professional competencies were vital for the agrarian economy of all village residents, the blacksmiths enjoyed an elevated social status, respected professional prestige, and closer inter-ethnic cultural integration. The principal blacksmith lineages in Vrata were the Bătățeanu and Bădin families.

The Musicians (Rromii Lăutari)

The Lăutari occupied a unique, highly respected socio-cultural position characterized by a dual professional status. During the typical workweek, they engaged standardly in agricultural cultivation and animal husbandry alongside other villagers. However, during weekends, community celebrations, and traditional rites of passage (weddings, baptisms, funerals), they transformed into professional musicians. The primary musical lineages in Vrata were the Patriu family (notably Ion and Constantin), the Pădeanu family (represented by Gicu), and the Preda family (including Ioana, Nicolae, and Aurica). A prominent local figure, Ion Patriu, colloquially known as Viorel, learned the accordion in early childhood, debuting at local weddings at the age of 14. He later expanded his musical career internationally, performing both across Romania and seasonally in Italy. This occupational mobility highlights the capacity of the musicians to adapt traditional artistic skills to contemporary market demands and transnational economic contexts, while actively preserving the musical heritage and collective identity of their home community.

Other Traditional Practices and Contemporary Economic Transitions

Beyond these three major crafts, field data notes that minor segments of the community, particularly elderly women, historically contributed to household income through practices of fortune-telling, traditional healing, and spellcasting (vrăjitorie și descântece). They offered spiritual remedies and psychological counsel to various social classes from both the minority and majority populations. These practices were rarely compensated with money; instead, practitioners were standardly reimbursed with essential food items, such as wheat flour, cornmeal (mălai), or animal lard (untură).

In the contemporary era, the local economic landscape experienced a profound shift. Due to the mass availability of industrialized building materials, mechanized agriculture, and modern recorded entertainment, almost all traditional crafts have been abandoned. To survive, contemporary community members have shifted toward modern wage labor, primarily securing employment in the domestic construction sector, working as uncertified manual laborers, or participating in circular economic migration across Western Europe. This professional transition demonstrates the ongoing economic resilience and adaptability of the Vrata Roma, who maintain internal cultural cohesion and core family values even as their material modes of production undergo complete modernization.

The Oath (Jurământul) as a Normative and Ritual Institution

According to the comprehensive empirical field research and community interviews conducted between September and December 2025, the oath (jurământul) constitutes the supreme mechanism for verifying truth, establishing innocence, and settling severe internal disputes among the Roma of Vrata. Within this community, the oath is not understood as a casual declaration or a mere legal formality; it represents a binding act of truth affirmation carrying immense social, moral, and spiritual weight. Crucially, the consequences of the oath extend beyond terrestrial life, as it is

viewed under the absolute perspective of the afterlife and eternal spiritual salvation. When a serious crime, theft, or interpersonal conflict occurs and standard evidence is absent, the performance of a traditional oath becomes the final, universally accepted method to uncover the truth and permanently close the dispute.

Traditional Typologies of Oath-Taking

Field investigations identified two primary ritual formats used for the administration of a traditional oath within the Vrata community, each employing specific sacred symbols and natural elements to enforce psychological and spiritual compliance:

1. Swearing on the Holy Cross (Juratul pe cruce): In this ritual configuration, the accused individual stands before the community or a spiritual representative, holding a sacred Christian cross tightly in their right hand while placing their left hand directly over their heart. The cultural norms dictate that this oath can only be safely performed if the individual is genuinely innocent. If an individual succumbs to social pressure, takes the oath falsely, and is subsequently proven guilty through subsequent events or confession, they have committed a severe spiritual transgression. The guilty individual is then culturally compelled to seek out an ordained Christian priest to receive a specialized cleansing prayer (molitva de curățare). This specific ecclesiastical ritual is deemed necessary to purify the defiled soul, avert divine wrath from the individual's family, and restabilize the broken spiritual equilibrium of the community.
2. The Oath Between Two Pieces of Thick Iron (Jurământul între două bucăți de fier gros): This represents a highly solemn, archaic ritual performance reserved for the most severe accusations. The accused individual is physically positioned between two heavy, massive blocks of iron. Their foot must be firmly planted down upon a cross, and their face and body must be oriented directly toward the rising sun, which acts as the supreme cosmic symbol of light, clarity, and absolute truth. Standing in this restrictive position, the accused must clearly enunciate a mandatory, unalterable solemn verbal formula that binds their physical body to cosmic and earthly forces. The precise customary formula recorded during fieldwork is as follows: *„Ăla-i dă jurământ, că de e el vinovat, să cază pământul pă el, cum luminile să topesc să se topească carne pă el și cum pică frunza să pice și el.” (This is the oath, that if he be guilty, let the earth fall upon him, as the lights melt away let the flesh melt off him, and as the leaf falls let him fall too.)*

This verbal formula underscores the absolute gravity of the ritual. It places the moral responsibility of the individual under the direct sanction of sacred forces and cosmic balance, utilizing powerful physical metaphors—the collapse of the earth, the melting of flesh, and the withered falling of autumn leaves—to signify the immediate physical and metaphysical decay that will strike a perjurer.

Anthropological and Functional Perspectives on the Oath

From an anthropological standpoint, the traditional oath functions as an informal mechanism for social control, allowing an unwritten legal system to regulate individual behavior and maintain collective order. The solemnity of the ritual ensures that community norms are deeply internalized. The oath does more than resolve a specific factual question; it re-establishes the damaged authority of the community, validates the honor of the innocent, and reinforces internal hierarchies, thereby preventing the escalation of destructive blood feuds or long-term family vendettas.

Functionally, this institution aligns perfectly with the principles of restorative justice. The primary objective is not merely the punitive incarceration or physical torture of the offender, but rather the holistic reconciliation of the estranged parties, the restoration of broken interpersonal harmony, and the collective reaffirmation of shared ethnic values. The oath represents a central pillar of Roma cultural identity in Vrata, tightly binding the moral, social, and spiritual dimensions of human life into a single, functional ritual act.

Traditional Authority: The Institutional Role of the Bulibașa

The execution of customary law requires recognized authority figures to mediate and validate decisions. However, the political structure of the Vrata Roma exhibits a unique institutional variation. Field research reveals that within the village of Vrata, there is no permanent, resident 'bulibașa' acting as an autocratic or authoritarian ruler over the local population. The office does not carry formal administrative power or coercive legal force; instead, it is structured entirely as a specialized function of external representation, conflict mediation, and diplomatic arbitrage.

The bulibașa acts as the official spokesperson for the collective Roma population in its interactions with formal state institutions, municipal authorities, and police agencies. Internally, he is mandated to defend the socio-economic interests of all community members and to actively resolve internal disputes, serving as an impartial arbitrator in complex social, economic, or marital conflicts between different families. Customarily, this influential position is occupied by an elderly man who has achieved high status. Senectitude and advanced age are viewed by the community as primary assets for leadership, representing long-term life experience, emotional self-control, and the suppression of impulsive passion qualities that guarantee judicial wisdom. Furthermore, the candidate must possess material stability and financial independence, ensuring he remains resistant to external bribery or economic dependency.

Critically, the community of Vrata utilizes a custom of political borrowing: the bulibașa is standardly called in from the neighboring locality of Gârla Mare Commune. This external selection ensures absolute impartiality, as the mediator lacks direct lineage ties or immediate economic alliances with the conflicting factions inside Vrata. He enjoys the total confidence and respect of the entire community. His authority is non-coercive, deriving entirely from personal prestige, accumulated wisdom, oratorical skill, and a proven ability to negotiate persuasively with external state structures, making him a central pillar of local social organization.

The Gypsy Trial (Judecata Țigănească / Stabor)

In parallel with individual oaths, the Roma of Vrata actively maintain the judecata țigănească (traditionally referred to as the stabor), an autonomous customary judicial system used to adjudicate complex internal disputes completely independent of the formal Romanian state judiciary. Fieldwork confirms that this traditional legal institution operates according to three core structural principles:
Community Autonomy: The absolute commitment to resolve all internal civil, financial, and family conflicts internally, actively preventing the intervention of state police, formal courts, or external administrative actors.

The Principle of Equality: The strict rule that all community members stand completely equal before the unwritten customary norms, regardless of their relative material wealth, family size, or immediate social status.

Adherence to Traditional Norms: The integration of traditional oaths, collective family responsibility, and the shared moral code (pakiv) into all judicial deliberations.

Functionally, the stabor ensures social coherence, reinforces mutual trust, transmits values to the youth, and protects ethnic stability against external assimilation. According to statements from the traditional Roma representative of Gârla Mare, the contemporary relevance of the stabor remains high, with at least one major tribunal organized annually. Interestingly, the representative noted that modern digital technologies, specifically social media platforms like Facebook and TikTok, have become the primary modern catalysts for community conflicts, frequently leading to elopements and subsequent multi-family disputes. He recounted an instance where a young girl eloped with a Romanian man from Drobeta-Turnu Severin after interacting on social media, sparking a massive community scandal that required intensive traditional mediation to achieve family reconciliation.

Empirical Case Study: A Matrimonial Dispute between Two Minors

To understand the practical mechanics of the stabor, this report examines a complex matrimonial and family conflict adjudicated within the Vrata community during the recent fieldwork period.

CASE STUDY DOSSIER: MINORS' ELOPEMENT AND INTER-FAMILIAL DISPUTE

Context of the Conflict: A severe dispute erupted in Vrata between two prominent Roma families when two minors—a 13-year-old girl and a 15-year-old boy—decided to initiate a romantic relationship with explicit matrimonial intentions, subsequently running away together without obtaining the prior consent or traditional authorization of their respective parents. To resolve the resulting crisis, avoid escalating hostilities, and completely bypass the formal intervention of the Romanian state legal system or child protective services, the families mutually agreed to submit the case to the traditional judecata comunitară.

Organization and Composition of the Tribunal: The traditional court convened in the large courtyard of a spacious local household, a space traditionally utilized for collective deliberations. The community selected four highly respected, senior male members to act as judges and arbitrators: Biban Ion, Buzdugan Gheorghe, Nițu Ion Deni, and a prominent elder known by the community nickname „Buton" (Robert). The judges designated a specific day for the hearing, conducting extensive separate interviews with the parents of both minors, the minors themselves, and adjacent community witnesses.

The Customary Deliberation Process: Unlike formal courts bound by codified statutes, the judges based their analysis on three non-written criteria: individual credibility, the social status of the involved families, and the long-term impact of the conflict on local community stability. The parents of both children presented emotional, highly theatrical speeches, initially expressing deep anger and refusing to validate the relationship due to the young age of the minors. The authority of the judges, rooted entirely in consensus and custom, allowed them to manage these tensions effectively.

The Final Judgment and Financial Sanction: After evaluating the specific circumstances and analyzing the past behavior and reputation of the boy's family, the father of the 13-year-old girl formally demanded a substantial financial compensation package. He requested the precise sum of 20,000 Euros as a symbolic reparation for the perceived damage to his daughter's reputation and his family's honor. Following several hours of private deliberation, the four judges issued a compromise verdict, which was accepted by both families:

The boy's father was mandated to pay the full requested sum of 20,000 Euros to the girl's parents.

The boy's family was required to organize and fund a traditional reconciliation feast (o masă comună) for the community to publicly repair the girl's social image, combining a financial penalty with a moral-social sanction.

The two minors were permitted to maintain a friendly relationship, with the explicit provision that their formal marriage could only be officially solemnized after both reached the legal age of majority.

Result and Closure: Both parties formally accepted the decision to avoid total social exclusion and community boycott. The conflict was declared permanently closed, and inter-familial relations were symbolically restored through the shared feast.

Socio-Legal Analysis of the Customary Judgment

The empirical case study highlights several structural characteristics of the traditional Roma legal system. Field observations allow for a balanced analysis of the distinct advantages and systemic limitations of this informal institution:

1. Structural Advantages: The stabor offers remarkable speed in conflict resolution, settling complex multi-family disputes within days rather than the years typical of state litigation. It entails minimal financial costs, completely avoiding court fees or formal attorney retainers. Furthermore, its explicit focus on restorative reconciliation preserves local social cohesion, and its high cultural legitimacy ensures voluntary compliance without requiring physical coercion or state enforcement mechanisms.
2. Systemic Vulnerabilities and Criticisms: Conversely, the institution exhibits significant vulnerabilities from the perspective of modern human rights frameworks. It completely lacks formal procedural guarantees, standardized rules of evidence, or an institutionalized right to

a formal defense. Furthermore, because decisions rely on consensus and prestige, verdicts can be heavily influenced by the relative economic power, large family size, or social status of the litigants. Finally, the monetization of family honor and the acceptance of early matrimonial arrangements create significant tensions with modern legal frameworks regarding individual rights, gender equality, and child protection statutes.

The research into the traditional institutions of the Roma community in Vrata, Mehedinți, demonstrates that the oath and the traditional trial (judecata țigănească) are not historical relics, but functional customary institutions. They serve as an informal legal system that regulates social interactions, enforces a shared moral code, and resolves severe internal conflicts independent of formal state structures. By emphasizing restoration over punishment, these mechanisms maintain community equilibrium and safeguard ethnic identity.

At the same time, this customary system exists in constant tension with the formal legal framework of the modern state, particularly regarding individual rights and child protection. In conclusion, the traditional judicial institutions of Vrata represent a highly organized system of social self-regulation, reflecting the distinct cultural heritage of the Roma community while ensuring its structural continuity and survival in the contemporary rural landscape.

BIBLIOGRAPHY:

1. Attila, Demeter M., Naționalism, multiculturalism, minorități naționale, Cluj-Napoca, Editura Institutului Pentru Studierea Problemelor Minorității Naționale, 2012.
2. Bădescu, Ilie, Cristea, Darie, „Elemente pentru un dicționar de sociologie rurală", Editura Mica Valahie, București, 2003.
3. Bălan, Marius, „Statutul minorităților naținale", Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2013.
4. Chelcea Septimiu, Iluț Petru (coord.), „Enciclopedie de psihosociologie", București, Editura Economic, 2003.
5. Dănișor, Dan, Claudiu, „Drept constituțional și instituții politice. Vol I. Teoria gnerală", Ed. C. H. Beck, București, 2007.
6. Diaconu, Ion, „Minoritățile în mileniul al treilea – între globalism și spirit național", București, Ed. Asociației Române pentru Educație Democratică, 1999.
7. Gavreliuc, Alin, „Psihologie interculturală, Repere teoretice și diagnoze românești", Iași, Editura Polirom, 2011.
8. Gîrleșteanu, George, „Sistemul juridic și minoritățile" în Minoritățile din Oltenia – studii culturale, coord. Carmen Ionela Banța, Ed. Bibliotheca Târgoviște, 2015.
9. Ispas, Sabina, „Cultură orală și informație transculturală", București, Editura Academiei Române, 2003.
10. Ispas, Sabina, „Rosturi și moravuri de odinioară", București, Editura Ethnologică, 2012.
11. Kiss, Csaba, G., Europa Centrală. Națiuni. Minorități, Pesti Szalon-Kriterion, 1993.
12. Mùnzberg, Olav, „Drept internațional și minorități etnice. Evoluția drepturilor omului din 1945", București, 1998.

THE MYSTERY OF SPIRITUAL FATHERHOOD IN ORTHODOX CHRISTIAN SPIRITUALITY: BIBLICAL AND PATRISTIC REFERENCES

Sergiu V. Meleg
PhD Candidate, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: *According to patristic texts, the spiritual father is defined as an abbot (αββα) and never as a teacher (διδασκαλον), who trains his disciples based on a set of purely theoretical knowledge. An αββα is an αντροπος πνευματικος, that is, a spiritual man who has extensive ascetic experience and who, through this experience, has mastered the mysteries of the spiritual life. Thus, a key characteristic of an authentic spiritual father (πατερ πνευματικος) is that he does not impart to his disciples an abstract doctrine or certain esoteric concepts. For the Desert Fathers (πατερες ερημιάς), the art of spiritual guidance was practiced through the discipline of ασκεσις. And these ascetic practices or struggles were the fruit of the answers the Elders gave to the disciples' questions, which the disciples posed in various contexts.*

Keywords: *the spirituality of the Egyptian desert; Abba; spiritual father; disciple; confession; thoughts*

„Întreabă pe tatăl tău și- ți va da de știre, întreabă bătrânii și- ți vor spune" (Deuteronomul 32, 7)

Conceptul de paternitate și de filiație spirituală, poate fi întâlnit, sub diverse forme, în aproape toate religiile lumii și, cu atât mai mult, în creștinismul răsăritean.[1] Astfel, dacă ne raportăm la Dumnezeiasca Scriptură a Vechiului Testament, vom întâlni numeroase exemple biblice care prefigurează relația duhovnicească de paternitate și filiație din creștinismul răsăritean. Și nu doar că prefigurează, ci indică și importanța ascultării față de un Bătrân sau un Proroc, în cazul scrierilor veterotestamentare . Primul exemplu biblic, care merită să fie amintit, este cel al Regelui Saul și al Proroculuiui Samuel din Cartea Întâi a Regilor. Din nefericire, acesta este un exemplu tragic, care nu a avut un final pozitiv. Potrivit poruncii dumnezeiești, Saul, fiul lui Chiș, fost uns rege de către Prorocul Samuel „peste poporul Domnului" (I Regi 10, 1). Acesta era un „tânăr și frumos, încât nu mai era nimeni în Israel mai frumos ca el; era de la umeri în sus mai înalt decât tot poporul" (I Regi 9, 2). Primind binecuvântarea lui Dumnezeu, prin mâna Proroculuiui Samuel, acesta i-a biruit pe vrăjmașii lui Israel și a început să pună bazele unui popor bine organizat. Dar, deși el era conducătorul politic al „poporului Domnului", Prorocul Samuel era tot timpul lângă el și îi făcea cunoscută voia lui Dumnezeu, iar Saul îl asculta. Totul a mers bine până când „se împlinise un an de când fusese făcut Saul rege și acum domnea în al doilea an peste Israel" (I Regi 13, 1). Fiind în război cu Filistenii, aceștia erau mulți „ca nisipul de pe malul mării" (I Regi, 13, 5) iar israeliții au început să se înspăimânte și să se retragă. Deoarece Prorocul Samuel nu mai venea de opt zile ca să aducă „jertfa de curățire", Regele Saul s-a hotărât să aducă el însuși această jertfă (I Regi 13, 9). Dar, nici nu a apucat să aducă arderea de tot, căci Prorocul Samuel a ajuns acolo și l-a mustrat aspru pentru îndrăzneala sa: „Rău ai făcut că nu ai împlinit porunca Domnului Dumnezeului tău care ți s- a dat, căci acum ar fi întărit Domnul domnia ta peste Israel de- a pururi. Acum însă nu va dura domnia ta" (I Regi 13, 13- 14). Aceasta a fost prima neascultare pe care a făcut-o Saul față de Dumnezeu căci spunea și Sfântul Ioan al Gazei: „De socotește cineva, de la sine, că un lucru ar fi bun și nu pune întrebare Părinților, e în afara legii și n-a lucrat potrivit legii... ."[2] Dar, cea de-a doua neascultare a fost cea care l-a pierdut pe Saul. Dumnezeu i-a poruncit ferm, prin Prorocul Samuel: „Mergi acum și bate pe Amalec și pe Ierim și nimicește toate ale lui. Să nu iei pentru tine nimic de la ei, ci nimicește și dă blestemului toate câte are..." (I Regi 15, 3). Dar, deși a auzit porunca divină, Saul și poporul „au cruțat pe Agag.... și tot ce era bun și n-au vrut să le piardă" (I Regi 15, 8). Această

[1] Kallistos WARE, Graham SPEAKE (ed.), *Îndrumarea duhovnicească în Muntele Athos*, trad. Dragoș Dâscă, Doxologia, Iași, 2016, p. 78.
[2] SFINȚII VARSANUFIE ȘI IOAN, *Întrebarea 694. Filocalia XI*, ediția întâi, trad. Dumitru Stăniloae, Editura Episcopiei Romanului și Hușilor, s. l., 1990, p.618.

sfidare obraznică a lui Saul față de voia lui Dumnezeu a dus la prăbușirea sa, căci „astăzi a rupt Domnul regatul lui Israel de la tine...” (I Regi 13, 28). Saul nu a dat importanță cuvintelor proorocului și nici nu a dat dovadă de o pocăință sinceră, deoarece pentru el era mai importantă imaginea sa în ochii bătrânilor poporului: „Am greșit; dar dă-mi acum cinste înaintea bătrânilor poporului meu și înaintea lui Israel și te întoarce cu mine și eu mă voi închina Domnului Dumnezeului tău” (I Regi 15, 30). Din cuvintele regelui nu reiese starea de pocăință adevărată, adică străpungerea inimii care naște smerenia, ci o indiferență față de păcat. El era preocupat de „ochii lumii”, care adesea sunt orbi în selectarea valorilor, iar nu de Dumnezeu. Mai mult, expresia „mă voi închina Domnului Dumnezeului tău”, care aparent nu mai este și Dumnezeul lui, vădește și mai clar ruptura care se produce între Rege și Proroc. Iar sfârșitul a fost tragic pentru acest fiu neascultător întrucât, după moartea Proorocului pe care nu l-a ascultat când l-a avut lângă el, a ajuns să-l caute pe acest om al lui Dumnezeu prin „uneltele ” vrăjmașului, adică a mers la vrăjitoarea din Endor pentru a comunica cu Prorocul Samuel (I Regi, cap. 28). Astfel, înșelarea a fost și mai mare, întrucât i-a deschis larg poarta deznădejdii, iar sfârșitul a fost sinuciderea.

Într-o situație mult mai grea, am putea spune că s-a aflat Regele David, urmașul lui Saul la tron. El și-a condamnat la moarte, printr-o ingenioasă și malefică viclenie, cel mai viteaz camarad pentru a-i lua femeia (II Regi 11, 14). Acest lucru a fost neplăcut înaintea lui Dumnezeu, care l-a trimis pe Prorocul Natan spre a-l mustra pe rege pentru fapta lui cea rea. Iar mustrarea și blestemul pe care le-a rostit Prorocul Natan (II Regi 12, 9-11) sunt de-a dreptul terifiante. Dar, spre deosebire de Saul, Regele David a exclamat înaintea Proorocului, ca o spovedanie sinceră, următoarele cuvinte „Am păcătuit înaintea Domnului” (II Regi 12, 12). Iar „dezlegarea” a venit la fel de repede, căci Prorocul i-a zis „Domnul a ridicat păcatul de deasupra ta... tu nu vei muri” (II Regi 12, 13). Dar, „canonul” pentru ispășirea păcatului a fost moartea copilului care s-a născut lui David din femeia lui Urie. Însă, Dumnezeu l-a iubit pe David și i-a dăruit alt copil din Batșeba, femeia lui Urie, care s-a numit Solomon (II Regi 12, 24).

Așadar, putem observa faptul că încă din Vechiul Testament, ascultarea față de oamenii lui Dumnezeu era o virtute foarte importantă: „Întreabă pe cei care au fost înaintea noastră și ia aminte la cele trăite și pățite de părinți” (Pilde 8, 8). Iar în Noul Testament, Mântuitorul concretizează valoarea ascultării prin cuvintele: „Cel ce vă ascultă pe voi, pe Mine Mă ascultă, și cel ce se leapădă de voi se leapădă de Mine” (Luca 10, 16). Marele pedagog Jan Amos Comenius a făcut o memorabilă analogie între pom și om. Precum un pom are capacitatea potențială de a crește de la sine, și totuși, dacă este nealtoit și neîngrijit, rămâne sălbatic și produce fructe rele, tot așa și omul dacă nu este altoit de către un mentor nu va face progrese spirituale ci se va sălbătici sufletește[3]
Povățuirea duhovnicească este foarte importantă în Tradiția Bisericii Ortodoxe, este „arta artelor și știința științelor”.[4] Fără un povățuitor duhovnicesc experimentat, creștinul rătăcește negreșit pe calea vieții. Dar, este foarte important să și înțelegem ce este un povățuitor duhovnicesc și cum să ne căutăm un povățuitor duhovnicesc lângă care să sporim duhovnicește: *„Legătura ucenicului cu Stareţul nu este o legătura omenească care se întemeiază pe simțăminte omenești. Ea are un caracter centrat pe Hristos. În persoana Stareţului, ucenicul Îl vede pe Hristos. Din această pricină, trăirea aceasta este foarte puternică, foarte adâncă și nu se compară cu legătura după trup, fie ea cea dintre părinți și copii, ori cea dintre soți. Ucenicul îl ascultă și-l iubește pe Stareţ ca și cum L-ar iubi pe Însuși Hristos.”*[5]

Așadar, piatra de temelie a relației duhovnicești dintre un părinte spiritual și un fiu duhovnicesc este dragostea. Dar o dragoste părintească autentică care știe cum să-l ajute pe ucenic să crească duhovnicește. Îngăduința excesivă pe care o caută unii oameni la preoți, pentru a nu-i mustra și pentru a le confirma întotdeauna părerile personale, nu este dragoste căci „iubirea care vă lasă să stagnați nu este o adevărată iubire.” [6]

---

[3] Jan Amos COMENIUS, *Didacticei Magna*, trad. Iosif Antohi, București, 1970, p. 31.
[4] ANDREI ANDREICUȚ, *Spovedanie și comuniune*, Renașterea, Cluj- Napoca, 2011, p. 205.
[5] EFREM VATOPEDINUL, „Despre paternitatea duhovnicească” *Familia Ortodoxă*, 9 , 32 (2011), p. 56.
[6] Omraam Mikhaël AÏVANHOV, *Ce este un Maestru spiritual?*, Editura Prosveta, București, 1994, p. 154.

Părinții duhovnicești din Sfântul Munte Athos, despre care o să amintim mai multe detalii pe parcursul lucrării, erau foarte aspri față de ucenicii lor. Uneori chiar smintitor de aspri pentru cititorul contemporan, nefamiliarizat cu tradiția ascetică. Dar asprimea lor nu izvora din răutate, ci din iscusința lor, deoarece ei cunoșteau valoarea smereniei și îi inițiau și pe ucenicii lor în tainele smereniei. Prin asprime ei atacau mândria și eul lăuntric al ucenicilor: „dacă-l vezi pe un tânăr urcându-se la cer prin propria-i voie, trage-l de picioare, căci altfel se va prăpădi."[7] Dar, cu toate acestea, la mărturisirea gândurilor erau întotdeauna plini de iubire părintească și de înțelegere față de neputințele lor. Părintele Efrem Vatopedinul, actualul Stareț al Mănăstirii Vatoped din Sfântul Munte Athos, mărturisea faptul că viața monahală din Sfântul Munte s-a îmbunătățit foarte mult, iar numărul de monahi tineri a crescut semnificativ datorită a trei mari părinți: În primul rând, datorită Sfântului Sofronie Saharov, care a scris minunata sa carte despre viața Sfântului Siluan Athonitul. În al doilea rând, datorită prezenței pline de har a Sfântului Paisie Aghioritul, care era foarte căutat pentru sfaturile sale duhovnicești și pentru harismele sale minunate și, în al treilea rând, datorită Sfântului Iosif Isihastul și a ucenicilor săi. Iar eu aș îndrăzi să mai spun că și datorită Sfântului Porfirie Kafsokalivitul, care a dus lumii însetate din „apă cea vie" a Sfântului Munte Athos. Despre viața, formarea duhovnicească, părinții duhovnicești și ucenicii acestor patru mari sfinți, care s-au format la „Universitatea Pustiei din Academia Sfântului Munte", vom încerca să vorbim în această lucrare de licență care are scopul de a evidenția, prin argumente biblice, patristice, teologice și duhovnicești, importanța unui părinte duhovnicesc în formarea spirituală a creștinului care dorește desăvârșirea întru Hristos. Iar, în acest sens, Sfântul Vasile cel Mare spunea: „De te vei încredința unui bărbat cu multe virtuți, vei deveni moștenitorul bunătăților lui și vei fi foarte fericit înaintea lui Dumnezeu și a oamenilor."[8] Iar Sfântul Ioan Scărarul scria referitor la importanața duhovnicului: *„Toți cei ce voim să ieșim din Egipt avem nevoie negreșit de un Moise oarecare, ca mijlocitor către Dumnezeu și după Dumnezeu, care stând pentru noi la mijloc cu făptuirea și cu vederea, să întindă mâinile către Dumnezeu, ca să trecem, povățuiți de el, marea păcatelor și să punem pe fugă pe Amalic, căpetenia patimilor. S-au înșelat deci cei ce s-au încrezut în ei înșiși și au socotit că n-au nevoie de nici un povățuitor."*[9]

Cea mai importantă etapă din viața unui om este perioada formării sale, căci „omul ca să devină om trebuie să fie format."[10] Și ne formăm în trei etape esențiale. În primul rând, ni se formează trupul în pântecele maicii noastre iar perioada pe care o petrecem acolo și felul cum ne dezvoltăm în acea perioadă ne va marca întreaga viață. Apoi, ne formăm intelectual în școală și, cel mai important, ne formăm spiritual în funcție de religia, Biserica și povățuitorul spiritual pe care îl alegem. Dacă primele două etape ne influențează viața, în special, aici pe pământ, cea de-a treia formare se reflectă în până în veșnicie deoarece implică sufletul (ψυχή). Pentru spiritualitatea creștin-ortodoxă, relația duhovnicească a unui creștin cu un duhovnic este esențială și nu reprezintă doar o relația terapeutică, ci o relație de paternitate și filiație duhovnicească. Ce înseamnă această relație de paternitate și filiație? Una dintre cele mai frumoase definiții a relației de paternitate și filiație îi aparține părintelui Gabriel Bunge: „*Paternitatea spirituală nu presupune îngrădirea libertății sau dependența absolută, nici a ucenicului față de maestrul spiritual și nici a maestrului spiritual față de ucenic. Paternitatea presupune o infuzare de viață, presupune plasarea ucenicului într-un spațiu unde, în mod liber, poate să fie el însuși. Iar adevărata filiație spirituală constă în faptul de a te pune de bunăvoie în relație cu un părinte sufletesc pe care trebuie să-l asculți."*[11]

Cea mai importantă etapă în asimilarea corectă a unei idei sau a unui concept este cea a înțelegerii corecte a termenilor. Astfel, atunci când vorbim despre conceptul de părinte duhovnicesc (πατερ πνευματικος) este esențial să nu confundăm această funcție cu cea de învățător (διδασκαλος), maestru spiritual (καθηγεμών) sau preot-duhovnic (ιερεύς). Însă, pentru a înțelege mai limpede cum

[7] A. ANDREICUȚ, *Spovedanie și comuniune*, p. 209.
[8] SFÂNTUL VASILE CEL MARE, *Asceticele*, trad. Iorgu Ivan, col. PSB 18, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1989, p. 64.
[9] SFÂNTUL IOAN SCĂRARUL, *Scara*, Editura Mănăstirea Sihăstria, Vânători- Neamț, 2015, p. 34.
[10] J. A. COMENIUS, *Didactica Magna*, p. 31.
[11] Gabriel BUNGE, *Paternite Spirituelle*, Abbaye de Bellefontaine, 1994, p. 8.

a fost perceput corect conceptul de πατερ πνευματικος în spiritualitatea răsăriteană, va trebui să ne întoarcem puțin la tradiția pustiei egiptene din secolul IV, deoarece acolo regăsim cel mai bine conturată figura arhetipală a părintelui duhovnicesc. Potrivit textelor patericale, părintele duhovnicesc se definește ca avvă (αββα) și niciodată ca un învățător (διδασκαλον), care își formează ucenicii pe baza unui set de cunoștințe pur teoretice. Un αββα este un αντροπος πνευματικος, adică un om înduhovnicit care are o îndelungată experiență ascetică și care, în urma acestei experiențe, a deprins tainele vieții duhovnicești. Astfel, o principală caracteristică a unui πατερ πνευματικος autentic este aceea că el nu împărtășește ucenicilor săi o doctrină abstractă sau anumite concepte ezoterice. Pentru părinții pustiei (πατερες ερημιάς), arta îndrumării duhovnicești se făcea prin disciplina lui ασκεσις.[12] Iar aceste practici ascetice sau nevoințe reprezentau rodul răspunsurilor, pe care Bătrânii le ofereau la întrebările ucenicilor, pe care aceștia le adresau în diverse contexte. Astfel, ucenicii acestor părinți duhovnicești nu au căutat să afle răspunsuri la dileme teologice sau să devină adepții unor concepte pur teoretice, ci ei au încercat întotdeauna să pună în aplicare sfaturile bătrânilor (συμβουλές του γέροντος) și askesis-ul acestora.[13] Ei nu așteptau de la Bătrânii lor învățături teoretice, ci un cuvânt „scurt și mântuitor" (σύντομων και σωτήριον).[14] Învățătura acestor bătrâni nu era codificată într-un text, ci, mai ales, în modul lor de viață. Ei erau sfinți și transmiteau această sfințenie. Astfel că cea mai importantă condiție pentru a deveni αββα sau πατερ πνευματικος este aceea de a deveni noi înșine oameni duhovnicești[15] deoarece nu putem să-i învățăm pe alții ceea ce noi înșine nu am experimentat.[16] Iar dacă noi îi învățăm pe alții despre experiențe de care noi nu am avut parte, suntem asemenea izvorului de apă desenat pe perete[17], după cum spunea părintele Ilie Cleopa. Adică, putem să reproducem papagalicește niște aforisme scripturistice, filocalice sau patericale, dar asta nu înseamnă că vom reuși să-l săturăm pe cel însetat duhovnicește. Poate, cel mult să-i oferim o satisfacție intelectuală dar nicidecum să-i „astâmpărăm" setea duhovnicească. Un om cu adevărat duhovnicesc nici nu trebuie să-ți vorbească ci este suficient doar să-l privești precum citim în Patericul Egiptean despre Sfântul Antonie cel Mare.[18]

Așadar, părintele spiritual nu este un emerit, ci un eremit (ερημίτης). El nu are preocupări pedagogice, de dascăl, vocație de orator sau îndeletniciri de filosof. El este un ascet încercat de ispite și căderi dar cercetat de harul Duhului Sfânt care l-a ridicat (αναστας). El are experiența căderii și a ridicării, experiența dobândirii și pierderii harului. Și toată experiența sa nu o transmite fiilor săi duhovnicești „ex catedra", precum maeștrii spirituali și învățătorii, ci o transmite prin felul său simplu și sincer de a fi și de a trăi. Astfel, în practica autentică a îndrumării spirituale, nu e valabil decât exemplul și experiența personală a starețului.[19] Discursul rafinat cu tehnici oratorice, gesticulația și erudiția nu sunt specifice unui avvă ci mai degrabă unui maestru spiritual (καθηγεμών) sau dascălului (διδασκαλον).[20] Bătrânii, de multe ori erau chiar „oameni fără carte" (αγράμματος) și „simpli" (ιδιοται) dar erau „oameni ai lui Dumnezeu" (ανθρωποι του Θεου).[21] Singura lor școală era „Universitatea Pustiei." Părintele duhovnicesc autentic este cel care își povățuiește ucenicii prin felul său de-a fi și nu de-a ști. Un alt aspect important în problema paternității este conviețuirea (συμβίωση) cu părintele duhovnicesc. Este esențial, pentru cel ce caută desăvârșirea, să locuiască lângă un bătrân, căci spunea Avva Pimen: „nu te măsura pe tine însuți, ci lipește-te de cine trăiește cum se cuvine." Fiii duhovnicești ai bătrânilor trebuiau să crească sub „aripa

[12] Daniel LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești în spiritualitatea creștină răsăriteană*, Reîntregirea, Alba- Iulia, 2012, p. 84.
[13] B. WARD, *The Sayings of the Desert Fathers. The Alphabetical Collection*, Cistercian Publication Mowbray: London &Oxford, 1975, p. 22.
[14] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...,* p. 119.
[15]Irenee HAUSHERR, *Paternitatea și îndrumarea duhovnicească în Răsăritul creștin*, trad. Mihai Vladimirescu, Deisis, Sibiu, 2012, p. 55.
[16] Gabriel BUNGE, *Părintele duhovnicescă și gnoza creștină după avva Evagrie Ponticul*, trad.Ioan I. Ică jr. Deisis, Sibiu, 2000, p. 31.
[17] Ioanichie BĂLAN, *Viața și nevoințele Părintelui Cleopa*, Editura Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, s.l.,1999, p.172.
[18] PATERICUL, *Pentru avva Antonie*, 29, Reîntregirea, Alba- Iulia, 1999, p. 11.
[19] The World of the Desert Fathers. Stories and Sayings the Anonymous Series of the Apophthegmata Patrum, trans.Columba Stewart OSB, SLG Press, Fairacres Oxford, 1995, p. 1.
[20] D. LEMENI, Tradiția *paternității duhovnicești...,* p. 86.
[21] D. LEMENI, Tradiția *paternității duhovnicești...,* p. 88.

lor duhovnicească" precum puișorii de pasăre și doar așa puteau să progreseze în viața duhovnicească. Locuind lângă un bătrân experimentat, ucenicul își tăia voia în fața povățuitorului său și primea sfat cu privire la nevoile și lipsurile sale. Apoi era foarte importantă mărturisirea gândurilor (λογισμοι) deoarece prin această practică primeau „medicamentul" duhovnicesc potrivit pentru a nu cădea în vreo anumită patimă.[22] Deși, adesea, acești bătrâni cunoșteau gândurile și ispitele ucenicilor, dinainte ca aceștia să le „spovedească", totuși era important ca ei înșiși să le mărturisească, această practică fiind și un exercițiu al smereniei și pocăinței. Ascultarea față de Aββα este, de asemenea, foarte importantă pentru a face progrese în viața monastică.[23] Tăierea voii în fața bătrânului reprezintă un adevărat exercițiu al smereniei, de altfel esențial în viața monahală. Așadar, părintele duhovnicesc, în formarea ucenicului său, nu insistă pe transmiterea unui set de reguli, ci pe formarea bazată pe relația personală în cadrul căreia, atât ucenicul cât și povățuitorul, se dezvoltă pe plan duhovnicesc deoarece Bătrânul nu transmite un adevăr ci întrupează acel adevăr în propriul său mod de viață[24]. Bătrânul trebuie să fie o icoană a lui Hristos și o scriptură vie pentru ucenicul său. Așadar, legătura dintre duhovnic și ucenic nu este precum cea dintre un maestru și discipolii săi, ci „este legătura dintre tată și fiu, iar această legătură își are prototipul în legătura dintre Părintele ceresc și oamenii pe care i-a creat și răscumpărat"[25] căci „paternitatea este chipul cel mai specific al lui Dumnezeu."[26]

În limbajul bisericesc contemporan, conceptul de părinte duhovnicesc este adesea asociat cu cel de preot-duhovnic. Astăzi, preotul în Taina Spovedaniei îl dezlegă pe credincios de păcatele pe care le mărturisește, dar îi poate oferi și îndrumări duhovnicești. Însă, în tradiția creștină răsăriteană, statutul de îndrumător duhovnicesc nu a fost întotdeauna condiționat de statutul de episcop sau preot.[27] Cu alte cuvinte, pentru a fi părinte duhovnicesc nu era nevoie să fii hirotonit episcop sau preot, să faci parte din tagma clerului superior. Paladie menționează că în pustia Sketis-ului se nevoiau undeva la cinci mii de asceți, dintre care doar opt erau preoți. În secolul al IV-lea, deșertul reprezenta principalul izvor al autorității duhovnicești, iar asceții care se nevoiau în acele locuri, și care nu erau hirotoniți, dispuneau de aceeași autoritate precum cea a clerului hirotonit. [28] Astfel, observăm că în tradiția deșertului, statutul de părinte duhovnicesc, Bătrân (γέρων /stareț) sau αββα, nu se identifică neapărat cu statutul de preot și nu este dependent de acest statut. În Biserica Greciei, până în zilele noastre, doar anumiți preoți sunt hirotesiți pentru a spovedi deoarece au o anumită experiență, atât de viață cât și duhovnicească, care le oferă calitatea de duhovnic experimentat. Pentru a face mai clară această deosebire, vom face recurs la o practică comună și esențială și anume la μετανοια, adică la pocăință. Cunoaștem foarte bine faptul că pentru comunitățile ascetice din Kellia, Nitria și Sketis, pocăința, deși era principala îndeletnicire, totuși nu avea o conotație sacramentală, ci făcea referire la principalele practici monastice, cum ar fi plânsul, înfrânarea sau rugăciunea. Toată pocăința avea ca principal scop conștientizarea propriilor patimi, care erau înțelese sub forma de logismoi (λογισμοί). Astfel, ucenicul practica în fața Bătrânului o lucrare asemănătoare spovedaniei dar care avea ca și scop mai degrabă dezvăluirea gândurilor (exagoreuesis), iar nu dezlegarea păcatelor. Ei nu primea iertarea păcatelor deoarece Bătrânii lor nu erau hirotoniți, însă primeau sfat și un puternic îndemn la pocăință, ceea ce îi ajuta în acest foarte fin război duhovnicesc. Relația dintre un tânăr novice și un părinte duhovnicesc nu se concentra pe păcate, ci pe λογισμοί, pe dezvăluirea gândurilor.[29] Dacă spovedania se făcea ocazional în fața unui preot, dezvăluirea gândurilor se făcea cât mai des, săptămânal, dacă nu chiar zilnic. Dacă preotului duhovnic îi mărturisim în Taina Spovedaniei păcatele pentru a primi dezlegarea, părintelui duhovnicesc îi mărturisim tendințele,

[22] William HARMLESS, *Desert Christians. An Introduction to the Literature of Early Monasticism*, Oxford University Press, 2004, p. 229.
[23] Graham GOULD, *The Desert Fathers on Monastic Community*, Clarendon Press, Oxford, 1993, p. 41.
[24] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...,* p. 88.
[25] A. ANDREICUȚ, *Spovedanie și comuniune*, p. 213.
[26] Benedict BISTRIȚEANUL, *Brațele părintești. Despre părinți și copii în Parabola Fiului risipitor*, Renașterea, Cluj- Napoca, 2021, p. 29.
[27] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...,* p. 90.
[28] PALADIE, *Istoria lausiacă (Lavsaicon). Scurte biografii de pustnici*, EIBMBOR, trad. Dumitru Stăniloae, București, 2007, pp. 24-27.
[29] W. HARMLESS, *Desert Christians*, p. 52.

dorințele și gândurile în vederea obținerii unei îndrumări spirituale.[30] Daniel Lemeni spunea în acest sens: *„Dezvăluirea gândurilor sau spovedania monastică se deosebește în mod radical de spovedania instituționalizată, deoarece cuvântul Bătrânului în practica îndrumării ascetice este un logion iar rhema este strâns legată de istoria spovedaniei, ea fiind o categorie sui generis a mărturisirii la Părinții deșertului."*[31]

Deci, este esențial să distingem între cele două tipuri de spovedanie, respectiv între mărturisirea pentru dezlegarea păcatelor și practica „dezvăluirii gândurilor" (exagoreuesis). Ele sunt două lucruri distincte, deși uneori ele pot fi juxtapuse. Andre Louf spunea că unul dintre scopurile dezvăluirii gândurilor este aducerea la suprafață a tendințelor ascunse în adâncul inimii, deoarece punerea lor în lumină conduce adesea la dispariția lor. Aceste gânduri trebuie să fie scoase la lumină, altfel ne pot aduce multă pagubă duhovnicească și aceasta este sarcina părintelui duhovnicesc, iar această practică nu reprezintă o spovedanie a păcatelor, ci mai degrabă o dezgolire de sine. Astfel, în timp ce mărturisirea e retrospectivă, ocupându-se de păcatele care au fost deja săvârșite, dezvăluirea gândurilor are o funcție profilactică, deoarece dezgolește gândurile noastre înainte ca ele să ne conducă la păcat, luându-le astfel puterea de a ne vătăma.[32] Așadar, putem vorbi despre o paternitate pastorală sau colectivă, care este specifică preoților și episcopilor, deoarece ei sunt păstorii unor comunități și despre paternitatea avvei care se exercită în mod individual. Titlul de „avva" pe care ucenicul îl adresa Bătrânului său este suficient pentru a sublinia caracterul particular și original al relației dintre cei doi nevoitori întru Hristos:[33] „Cel ce face un legământ cu duhovnicul trebuie să i se mărturisească acestuia şi se creează o legătură indisolubilă între cel care se spovedește şi cel care ascultă spovedania..."[34] Încă din corespondența monastică din secolul IV, găsim denumirea de părinți și fiii duhovnicești (πνευματικός υιος) sau frați. În tradiția spiritualității răsăritene, principalul obiectiv al îndrumării duhovnicești este maturizarea duhovnicească a ucenicului, adică dobândirea „stării bărbatului desăvârșit" (Ef. 4, 13). Dar această importantă lucrare duhovnicească se poate realiza doar în contextul unei relații personale dintre avvă și ucenicul său, cu alte cuvinte, ascensiunea spirituală a tânărului ascet se află într-o dependență directă cu părintele său duhovnicesc.[35] Astfel, putem fără echivoc să afirmăm faptul că un părinte duhovnicesc reprezintă mult mai mult decât un îndrumător spiritual, deoarece el nu își asumă doar statutul de sfătuitor, ci pe cel părinte care „renaște" (ανασταίνω) pe ucenicul său, prin Duhul Sfânt, la o nouă viață „după chipul și asemănarea lui Hristos", statut care este mult mai înalt. [36] Bătrânul trebuie să restabilească chipul lui Hristos în ucenicul său, să-l picteze pe Hristos în sufletul ucenicului său. Astfel, din punct de vedere metaforic, părintele duhovnicesc devine un „co-creator" deoarece participă la sfatul divin cu privire la refacerea omului: „să facem om după chipul și asemănarea noastră".[37] De aceea spunea și J. Chryssavgis că „educația acestor țărani egipteni era una transformațională și nu doar pur informațională, ceea ce înseamnă că ea viza în primul rând transformarea interioară a omului."[38] Tinerii monahi nu căutau un avvă doar pentru a primi îndrumări teoretice, ci pentru a găsi o viața duhovnicească autentică, adică cea de fiu al lui Dumnezeu.[39] Părintele duhovnicesc întrupează, prin propria sa viață, realitățile evanghelice, astfel că el este un „martor al efuziunii eshatologice a Sfântului Duh, un om în care profetismul Noului Testament se exprimă în mod manifest, și care a deprins harisma de a transmite harul Duhului Sfânt și celor care îl urmează."[40] Dacă îndrumările pe care le oferă Bătrânul ar fi doar niște „simple povețe", niște jocuri de cuvinte sau niște concepte filosofice de ordin ascetic, atunci am putea vorbi doar de un îndrumător spiritual care poate fi identificat la limită cu maestrul spiritual din școlile filosofice antice. Dar

[30] Andrei SCRIMA, *Timpul Rugului Aprins. Maestrul spiritual în tradiția răsăriteană creștină*, Humanitas, București, 2010, p. 207.
[31] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești*..., p. 92.
[32] I. HAUSHERR, *Paternitatea și îndrumarea duhovnicească*..., 13.
[33] L. REGNAULT, *Avva, Dis- moi une parole. Paroles memorables des peres du desert choisies et traduites*, Solesmes, 1984, pp. 7-8.
[34] F. DOSTOIEVSKI, *Frații Karamazov*, pp. 50-52.
[35] D. Lemeni, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p. 188..
[36] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p. 120.
[37] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p. 121.
[38] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p. 120.
[39] Thomas MERTON, „*The Spiritual Father in the Desert Tradition"*, Cistercian Studies, 3 (1968), p. 32.
[40] Placide DESEILLE, *Le Pere spirituel dans la monachisme primitif*, în M. Meslin (ed) *Le Maître Spirituel*, Cerf, Paris, 1980, p. 92.

diferența esențială este că părinții pustiei sunt chipuri plauzibile ale desăvârșirii hristice, astfel că un părinte duhovnicesc autentic nu va cădea niciodată în înșelarea de a încerca să-l renască pe ucenicul, făcându-l asemănător sieși, fapt ce reprezintă o gravă eroare și chiar o înșelare, după cum subliniază părintele Rafail Noica.[41] Părintele Iosif Vatopedinul spunea niște cuvinte foarte frumoase referitoare la moarte dar, pe cât de frumoase și pe atât de greu de înțeles și de asumat pentru omul contemporan: „ Monahul [și creștinul adevărat] trebuie să aștepte venirea morții, cu așa bucurie și entuziasm, precum un băiat îndrăgostit își așteaptă iubita." El nu spunea aceste cuvinte memorabile și pline de har ca să impresioneze vreun auditoriu prin frumusețea exprimării metaforice. El trăia adânc ceea ce vorbea iar ca dovadă ne stă zâmbetul său de după moarte. Părintele duhovnicesc autentic este cel care își construiește ucenicul după chipul și asemănarea lui Hristos. El trebuie să perceapă, prin experiența sa duhovnicească, ceea ce Duhul Sfânt dorește să trateze și să vindece în persoana ucenicului său precum un chirurg iscusit percepe, prin prisma experienței sale medicale, cum trebuie să desăvârșească operația.

Părintele spiritual nu este decât mediul germinativ prin care Sfântul Duh favorizează această ecloziune a vieții duhovnicești în persoana ucenicului.[42] Îndrumarea pe care Bătrânul o oferă ucenicului său nu este o părere a sa, ci provine din inspirația pe care Duhul Sfânt o insuflă. Părinții pustiei nu transmit noutăți cu caracter doctrinar. Ei reprezintă doar o verigă într-o tradiție pe care o asimilează foarte personal și pe care ei vor să o transmită ucenicilor în procesul nașterii lor duhovnicești.[43] În acest caz, putem să vorbim mai degrabă despre paternitate spirituală deoarece relația părinte-fiu duhovnicesc se constituie ca un analogon al relației părinte-fiu în sens biologic. De aceea și părintele Rafail Noica afirma faptul că „s-a născut" în momentul în care l-a întâlnit pe părintele Sofronie Saharov. Transmiterea îndrumării duhovnicești de la părinte la ucenic reprezintă o succesiune pneumatică în cadrul căreia fiul devine la un moment dat și el părinte duhovnicesc care are capacitatea de „a naște" la rândul său alți fii duhovnicești. Părintele duhovnicesc în felul său de a-și îndruma fiul îl pregătește să devină provocatorul altei filiații, astfel încât, se obține o tradiție a paternității și a filialității care e însăși tradiția Duhului Sfânt.[44]

În concluzie, din punct de vedere eclesiologic diferențierea este simplă. Îndrumarea duhovnicească este specifică mediului pastoral, respectiv episcopului sau preotului- duhovnic care îndrumă o comunitate mai mică sau mai mare în Hristos, fie ea episcopie sau parohie. Paternitatea duhovnicească este specifică mediului monahal în special, dar nu numai, și are ca scop desăvârșirea în Hristos. Spre exemplificare îl vom aminti pe părintele Sofronie Saharov. Înainte de a pleca în Sfântul Munte l-a avut ca duhovnic, adică ca îndrumător spiritual pe părintele Serghei Bulgakov, dar după ce a ajuns în Sfântul Munte și l-a întâlnit pe monahul Siluan (Sfântul Siluan Athonitul), acesta i-a devenit părinte duhovnicesc.

Bibliografie:

1. **Aïvanhov**, Omraam Mikhaël, *Ce este un Maestru spiritual?*, Editura Prosveta, București, 1994.
2. **Andreicuț**, Andrei, *Spovedanie și comuniune*, Editura Renașterea, Cluj-Napoca, 2011.
3. **Bălan**, Ioanichie, *Viața și nevoințele Părintelui Cleopa*, Editura Mitropoliei Moldovei și Bucovinei, s.l., 1999.
4. **Benedict Bistrițeanul**, *Brațele părintești. Despre părinți și copii în Parabola Fiului risipitor*, Editura Renașterea, Cluj-Napoca, 2021.
5. **Bunge**, Gabriel, *Paternite Spirituelle*, Abbaye de Bellefontaine, 1994.
6. **Bunge**, Gabriel, *Părintele duhovnicesc și gnoza creștină după avva Evagrie Ponticul*, trad. Ioan I. Ică jr., Editura Deisis, Sibiu, 2000.

[41] Rafail NOICA, *Cultura Duhului*, Reîntregirea, Alba- Iulia, 2017, p. 51.
[42] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p. 122.
[43] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p.122.
[44] D. LEMENI, *Tradiția paternității duhovnicești...*, p.122.

7. **Comenius**, Jan Amos, *Didactica Magna*, trad. Iosif Antohi, București, 1970.
8. **Deseille**, Placide, „Le Pere spirituel dans la monachisme primitif", în M. Meslin (ed.), *Le Maître Spirituel*, Cerf, Paris, 1980.
9. **Dostoievski**, Feodor, *Frații Karamazov* [fără date editoriale în textul sursă].
10. **Efrem Vatopedinul**, „Despre paternitatea duhovnicească", în *Familia Ortodoxă*, nr. 9 (32), 2011.
11. **Gould**, Graham, *The Desert Fathers on Monastic Community*, Clarendon Press, Oxford, 1993.
12. **Harmless**, William, *Desert Christians. An Introduction to the Literature of Early Monasticism*, Oxford University Press, 2004.
13. **Hausherr**, Irénée, *Paternitatea și îndrumarea duhovnicească în Răsăritul creștin*, trad. Mihai Vladimirescu, Editura Deisis, Sibiu, 2012.
14. **Lemeni**, Daniel, *Tradiția paternității duhovnicești în spiritualitatea creștină răsăriteană*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2012.
15. **Merton**, Thomas, „The Spiritual Father in the Desert Tradition", în *Cistercian Studies*, nr. 3, 1968.
16. **Noica**, Rafail, *Cultura Duhului*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 2017.
17. **Paladie**, *Istoria lausiacă (Lavsaicon). Scurte biografii de pustnici*, trad. Dumitru Stăniloae, EIBMBOR, București, 2007.
18. ***Patericul***, *Pentru avva Antonie*, Editura Reîntregirea, Alba-Iulia, 1999.
19. **Regnault**, Lucien, *Avva, Dis-moi une parole. Paroles memorables des peres du desert choisies et traduites*, Solesmes, 1984.
20. **Scrima**, Andrei, *Timpul Rugului Aprins. Maestrul spiritual în tradiția răsăriteană creștină*, Editura Humanitas, București, 2010.
21. **Sfântul Ioan Scărarul**, *Scara*, Editura Mănăstirea Sihăstria, Vânători-Neamț, 2015.
22. **Sfântul Vasile cel Mare**, *Asceticele*, trad. Iorgu Ivan, col. PSB 18, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1989.
23. **Sfinții Varsanufie și Ioan**, *Întrebarea 694. Filocalia XI* (ediția întâi), trad. Dumitru Stăniloae, Editura Episcopiei Romanului și Huşilor, s.l., 1990.
24. ***The World of the Desert Fathers***. *Stories and Sayings the Anonymous Series of the Apophthegmata Patrum*, trans. Columba Stewart OSB, SLG Press, Fairacres Oxford, 1995.
25. **Ward**, Benedicta, *The Sayings of the Desert Fathers. The Alphabetical Collection*, Cistercian Publication Mowbray, London & Oxford, 1975.
26. **Ware**, Kallistos; **Speake**, Graham (ed.), *Îndrumarea duhovnicească în Muntele Athos*, trad. Dragoș Dâscă, Editura Doxologia, Iași, 2016.

PROCEDURAL SANCTIONS IN CRIMINAL PROCEEDINGS – A COMPARATIVE ANALYSIS WITH THE SANCTION OF NULLITY

Cynthia Mihăilă-Ilașc
PhD Candidate, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: *This paper examines the main procedural sanctions applicable in Romanian criminal proceedings through a comparative analysis centered on the institution of nullity. Besides nullity, the study analyzes other procedural sanctions such as inexistence, forfeiture, inadmissibility, judicial fines, exclusion of evidence and the prosecutor's power to invalidate procedural acts. The paper highlights the legal nature, conditions of application and effects of each sanction, emphasizing both doctrinal approaches and recent developments in constitutional and judicial case law. The comparative perspective allows for a better understanding of the role played by procedural sanctions in ensuring legality, procedural discipline and the protection of fundamental rights within criminal proceedings.*

Keywords: *Criminal procedure; procedural sanctions; nullity; exclusion of evidence; inadmissibility*

1. Introducere

Sancțiunile procesuale constituie mecanismele juridice prin care se asigură respectarea normelor de procedură penală și realizarea scopului procesului penal în condiții de legalitate și echitate. În cadrul unui proces penal, nerespectarea dispozițiilor legale nu poate rămâne lipsită de consecințe juridice, deoarece astfel s-ar deschide calea către încălcarea garanțiilor procesuale recunoscute participanților la actul de justiție, cât și către arbitrariul în desfășurarea procesului penal.

Deși nulitatea ocupă un loc central în materia sancțiunilor procesual penale, aceasta nu reprezintă singurul instrument prin care legiuitorul sancționează încălcarea normelor de procedură penală. În funcție de tipul de încălcare a normelor de procedură penală, putem recurge la diferite tipuri de sancțiuni procesuale, pe care le vom analiza în continuare. Sancțiunile pe care le putem distinge sunt inexistența, decăderea, inadmisibilitatea, amenda judiciară, excluderea probelor, nulitatea, iar pentru o înțelegere aprofundată a sancțiunilor procesual penale vom analiza și infirmarea actelor de urmărire penală de către procuror. Pe lângă aceste sancțiuni procesuale, în Codul de procedură penală este reglementată și procedura specială a reparării erorii judicire, dar această sancțiune nu prezintă interes în lucrarea de față datorită caracterului esențial civil al reparației.[1]

2. Sancțiunile procesual penale

2.1.Inexistența

Inexistența reprezintă o sancțiune nereglementată de Codul de procedură penală, având o importanță la nivel doctrinar care vizează actele de procedură încheiate în mod vădit ilegal.

În doctrina recentă, instituția inexistenței este privită cu rezerve, datorită lipsei reglementării exprese în Codul de procedură penală. Cu toate acestea, utilitatea acesteia nu poate fi negată, deoarece permite explicarea situațiilor în care actul pretins procedural este afectat de vicii atât de grave încât nu poate beneficia nici măcar de prezumția de legalitate de care se bucură actele anulabile.

Deși practica judiciară utilizează rar această instituție, argumentele doctrinare care justifică existența acestei sancțiuni rămân actuale, în mod special în cazul în care un act este emis de o persoană lipsită în mod evident de competență funcțională de a întocmi acest act sau în lipsa unor elemente esențiale existenței sale juridice.

[1] G. Mateuț. *Procedură penală. Partea Generală,* Editura Universul Juridic, 2025, p. 1138-1179, M.Udroiu, *Sinteze de Procedură penală. Partea generală,* volumul II, Editura C.H. Beck, 2025, p. 1592-1639,G. Mateuț, *Tratat de procedură penală: partea generală,* volumul II, București, Editura C. H. Beck, 2012, p. 830-831; . Neagu, M. Damaschin, *Tratat de procedură penală: în lumina noului Cod de procedură penală,* ediția a II-a, București, Editura Universul Judidic, 2015; T. Pop, *Drept procesual penal: partea generală: acte, termene, nulități și măsuri procedurale: probele,* volumul III, Cluj, Tipografia Națională, 1947, p. 58-61, M. Udroiu (coord.), I. Kuglay, *Codul de procedură penală: comentariu pe articole,* București, Editura C. H. Beck, 2015;

Inexistența este sancțiunea procesual penală care poate afecta acte sau măsuri procesual penale care sunt lipsite de obiect ori sunt efectuate cu nerespectarea sau neîndeplinirea condițiilor cerute pentru existența lor. Actele inexistente, datorită văditei lor ilegalități sunt considerate simple realități de fapt, neavând o existență juridică reală (un exemplu de act inexistent poate fi dat de un act întocmit de o persoană care, în mod legal, nu are atribuția și competența de a încheia acel act, de exemplu o hotărâre judecătorească încheiată de un procuror, citațiile întocmite de o parte din proces, declararea unei căi de atac la o autoritate care nu este instanță judecatorească)[2].

Diferențierea sancțiunii inexistenței față de sancțiunea nulității are loc pe mai multe nivele. În primul rând, în cazul actului inexistent, acesta nu s-a bucurat niciodată de prezumția de legalitate, nu a avut niciodata o existență juridică sau efecte juridice. În schimb, nulitatea operează asupra unui act aparent legal, care se bucură de prezumția de valabilitate, iar tocmai din acest motiv nulitatea trebuie constatată de către un judecător. În al doilea rând, sancțiunea inexistenței poate opera fără existența unei vătămări procesuale, în cazul nulității relative fiind necesară dovedirea unei vătămări procesuale. În al treilea rând, în cazul nulității, Codul de procedură penală (mai exact art. 280, alin. 3) impune refacerea actului constatat nul, când această refacere este posibilă, iar în cazul actelor inexistente refacerea actului nu este necesară sau uneori, chiar nu este posibilă.

De asemenea, inexistența este o sancțiune generală putând opera față de diferite tipuri de încălcări vădite a legii procesual penale, spre deosebire de nulitatea absolută care poate opera doar în cazurile expres prevăzute de lege.

2.2.Decăderea

Decăderea, este sancțiunea procesuală caracteristică a nerespectării termenelor peremptorii, reglementată în art. 268 alin. (1) al Codului de procedură penală („*Când pentru exercitarea unui drept procesual legea prevede un anumit termen, nerespectarea acestuia atrage decăderea din exercițiul dreptului și nulitatea actului făcut peste acest termen*.").

Mai exact, dacă titularul unui drept afectat de un termen peremptoriu nu își exercită dreptul sau mijlocul procesual în termenul prevăzut de lege, acesta este decăzut din acest drept, adică își pierde dreptul de a beneficia de acel mijloc procesual (de exemplu, declararea apelului după trecerea termenului de 10 zile de la comunicarea copiei minutei)[3].

De asemenea, dacă persoana interesată încearcă să exercite acest mijloc procesual după trecerea termenului, actul respectiv este lovit de nulitate. Astfel, între decădere și nulitate există o legătură indisolubilă, din momentul în care termenul expiră și decăderea intervine, orice act întocmit este lovit de nulitate, cu excepția cazurilor în care este posibil, și are loc repunerea în termen de către instanță (de exemplu, în cazul căii ordinare de atac a apelului).

Diferența dintre decădere și nulitate își găsește temeiul în originea acestor sancțiuni, mai exact decăderea derivă din trecerea termenului înăuntrul căruia trebuia exercitată facultatea sau dreptul, pe când nulitatea derivă dintr-un viciu de fond sau de formă a unui act, intrinsec sau extrinsec actului, după caz.

O altă diferență între nulitate și decădere o găsim la nivelul efectelor acestora, nulitatea fiind necesar a fi declarată de către un judecător, decăderea, în schimb operând de drept.

Decăderea se mai diferențiază de nulitate prin faptul că decăderea se referă la drepturi procesuale, iar nulitatea se referă la acte sau măsuri procesuale. Decăderea privește un act care nu mai poate lua ființă, nulitatea privește un act efectuat.

O ultimă diferență dintre aceste sancțiuni este că în cazul nulității, legea impune refacerea actului când este posibil, iar cu privire la decădere, legea rareori permite exercitarea actului după trecerea termenului peremptoriu, de exemplu prin instituția repunerii în termenul de apel de către instanță sau

[2] G. Mateuț, *op. cit.,* p. 831-832; I. Neagu, M. Damaschin, *op. cit.,* p. 716; M. Giurgea, I. Lazăr, *Aspecte controversate în materia sancțiunilor procesual penale,* în Revista *"Dreptul"*, nr. 11/2017.

[3] G. Mateuț, *op. cit.,* p. 832-834; I. Neagu, M. Damaschin, *op. cit.*, p. 716-717; I. Lazăr, *Aspecte controversate în materia sancțiunilor procesual penale,* în Revista *"Dreptul"*, nr. 11/2017;

a căii extraordinare de atac a redeschiderii procesului penal în cazul judecării în lipsa persoanei condamnate.

În acest context, instituția decăderii reprezintă în principal un instrument pentru prevenirea tergiversării procesului penal și la asigurarea stabilității actelor procesuale deja efectuate.

Totodată, decăderea trebuie interpretată în corelație cu dreptul la un proces echitabil și cu dreptul efectiv de acces la justiție. Din acest motiv, legiuitorul a prevăzut mecanisme excepționale precum repunerea în termen, menite să evite situațiile în care pierderea dreptului procesual ar fi consecința unor împrejurări independente de voința persoanei interesate.

2.3.Inadmisibilitatea

Inadmisibilitatea este sancțiunea procesuală care lipsește de efecte un act îndeplinit cu neîndeplinirea condițiilor legale, a unui act pe care legea nu îl prevede precum si a unui act care a fost îndeplinit si epuizat înainte sau nu motivează diferite cereri a căror admisibilitate este condiționată de motivarea acesteia. În practica judiciară actuală, inadmisibilitatea ocupă un loc din ce în ce mai important, fiind utilizată pentru a filtra cererile și mijloacele procesuale care nu îndeplinesc condițiile prevăzute de lege. Funcția principală a acestei sancțiuni este aceea de a împiedica declanșarea sau continuarea unor proceduri care, prin natura lor sunt incompatibile cu catrul legal procesual.

Inadmisibilitatea este o sancțiune specifică părților și a subiecților procesuali principali, dar aceasta poate să afecteze în anumite situații și cererile făcute de procuror în fața instanței de judecată deoarece în această fază procesuală procurorul se află pe poziție de egalitate cu părțile.[4]

Cu titlu de exemplu, vom menționa diferite situații în care această sancțiune procesuală intervine în procesul penal: conform art. 67, *este inadmisibilă recuzarea judecătorului care trebuie să decidă asupra recuzării, de asemenea este inadmisibilă recuzarea făcută asupra aceluiași membru al completului privind același caz de incompatibilitate cu aceleași motive cu o cerere anterioară de recuzare care a fost respinsă*; conform art. 459 alin. (5), *va fi sancționată cu inadmisibilitatea cererea de revizuire a caror fapte și mijloace de probă descrise în cadrul ei au mai fost prezentate într-o altă cerere*.[5]

Față de nulitate, inadmisibilitatea prezintă avantajul unei aplicări imediate, fără a fi necesară analiza existenței unei vătămări procesuale. În acest fel, ea contribuie la eficientizarea activității judiciare și la evitarea consumării de resurse judiciare pentru examinarea unor cereri care, încă de la momentul formulării lor, nu pot produce efectele juridice urmărite de autor.

Prin comparație cu sancțiunea nulității, observăm mai multe deosebiri precum faptul că inadmisibilitatea nu se poate acoperi, spre deosebire de nulitate în anumite cazuri, nulitatea nu este condiționată de existența unei vătămări.[6]

2.4.Amenda judiciară

Amenda judiciară este o sancțiune administrativ procesuală care poate afecta deopotrivă părțile, subiecții procesuali principali dar și alți participanți la procesul penal precum organele de cercetare penală, experții sau interpreții și se aplică de către procuror prin ordonanță, judecătorul de drepturi si libertăți prin încheiere în faza de urmărire penală, de judecătorul de cameră preliminară tot printr-o încheiere în faza de cameră preliminară și de către instanța de judecată prin încheiere[7].

Spre deosebire de nulitate, amenda judiciară nu este o sancțiune a unui act procesual sau procedural încheiat cu încalcarea condițiilor cerute de lege pentru încheierea acestuia, ci este o sancțiune acordată persoanelor pentru diferite abateri judiciare ce pot fi săvârșite de persoanele care participă la activitatea judiciară prin neîndeplinirea sau îndeplinirea necorespunzătoare a obligațiilor

[4] G. Mateuț, *op. cit,* p. 834-837;
[5] I. Neagu, M. Damaschin, *op. cit.,* p.718;
[6] G. Mateuț, *op. cit,* p. 836; N. Saharov, *Considerații referitoare la sancțiunea excluderii probelor în reglementarea noului Cod de procedură penală,* în Revista *"Dreptul"*, nr. 10/2014;
[7] G. Mateuț, *op. cit.*, p. 864.865; I. Neagu, M. Damaschin, *Tratat de procedură penală: în lumina noului Cod de procedură penală: partea generală,* ediția a II-a, București, Editura Universul Judidic, 2015, p. 738-740; M. Udroiu (coord.), I. Kuglay, *Codul de procedură penală: comentariu pe articole,* București, Editura C. H. Beck, 2015, p. 819-828;

procedurale pe care le au față de organul judiciar. De asemenea, dacă abaterea comisă de persoană constituie infracțiune, răspunderea penală nu este înlăturată prin plata amenzii judiciare.

Amenda constă în obligarea persoanei care a săvârșit abaterea la plata unei anumite sume de bani, în funcție de gravitatea faptei, de la 100 de lei la 5000 de lei, iar gravitatea faptei se stabilește în funcție de Codul de procedură penală care reglementează sancțiunea pentru fiecare tip de abatere judiciară în cadrul art. 283.

De exemplu, se sancționează cu amenda judiciară de la 100 la 1000 lei "*neîndeplinirea în mod nejustificat sau îndeplinirea greșită ori cu întârziere a lucrărilor de citare sau de comunicare a actelor procedural, de transmitere a dosarelor, precum și a oricărăr altor lucrări, dacă prin acestea s-au provocat întârzieri în desfășurarea procesului penal"*; se sancționează cu amendă judiciară de la 250 la 5000 de lei "*lipsa nejustificată a martorului, precum și a persoanei vătămate, părții civile, sau părții civilmente responsabile, chemate să dea declarații, sau părăsirea, fără permisiune ori fără un motiv întemeiat a locului unde urmează a fi audiate"*; se sancționează cu amendă de la 500 de lei la 5000 de lei "*lipsa nejustificată a expertului sau interpretului legal citat"*; *"tergiversarea de către expert sau interpret a îndeplinirii însărcinărilor primite"*; "*neîndeplinirea de către orice persoană a oligației de prezentare, la cererea organului de urmărire penală sau a instanței de judecată, a obiectelor ori înscrisurilor cerute de acestea, precum și neîndeplinirea aceleași obligații de către reprezentantul legal al persoanei juridice sau de cel însărcinat cu aducerea la îndeplinire a acestei obligații"*.

În consecință, amenda judiciară nu are un caracter represiv asemănător sancțiuni de drept penal, ci unul preponderent disciplinar și preventiv. Scopul acesteia este de a asigura respectare obligațiilor procesuale, desfășurarea procesului penal într-un termen rezonabil și pentru a se asigura păstrarea ordinii și a solemnității în sala de judecată.

2.5.Excluderea probelor

Excluderea probelor este o sancțiune procesuală reglementată în cadrul art. 102 din Codul de procedură penală aplicabilă materiei probațiunii în cazul încălcării principiului loialității administrării probelor și a principiului legalității[8]. O chestiune abordată de doctrină o constituie analiza excluderii probei prin raportare la nulitate, mai exact stabiliriea faptului dacă excluderea probelor este o sancțiune de sine stătătoare sau dacă este indisolubil legată de sancțiunea nulității[9].

Dacă analizăm textul articolului 102 putem observa că excluderea probei este descrisă ca și o consecință a nulității unui act, *prin care s-a dispus sau autorizat administrarea unei probe ori prin care aceasta a fost administrată* precum și a probelor derivate din cele obținunute în mod nelegal dacă nu puteau fi obținute în alt mod. Astfel, e destul de greu de imaginat o individualitate a excluderii probelor fără a exista nulitatea, cu atât mai mult datorită faptului că prin declararea nulității unui act nelegal acesta își pierde eficacitatea și forța legală. Dacă o probă ar fi exclusă de la dosar fără a fi anulată, ar rămâne valabilă individual *de facto* și ar putea fi utilizată în alte scopuri ceea ce este inadmisibil având în vedere că a fost încheiată cu încălcarea prevederilor legale și a principiului legalității. Un argument în plus ar fi acela că nu orice încălcare a legii cauzează excluderea probei respective[10], ci doar o încălcare semnificativă, cum ar fi cea reglementată la art. 89 alin. (2) care stipulează că probele obținute cu încălcarea confidențialității contactului între suspect sau inculpatul reținut și avocatul său se exclud, în consecință ar fi necesară declararea nulității actului prin care s-a administrat.

Astfel, dacă proba a cărei excludere ar fi posibilă nu se găsește printre cazurile de nulitate absolută sau nu a fost invocată de către procuror, părți, persoana vătămate sau de către instanța de judecată, drept nulitate relativă, aceasta va putea fi folosită în procesul penal chiar dacă este nelegală.

---

[8] I. Neagu, M. Damaschin, *op. cit.,* p. 719; M. Udroiu, *op. cit.,* p. 321-327; N. Saharov, *Considerații referitoare la sancțiunea excluderii probelor în reglementarea noului Cod de procedură penală,* în Revista *"Dreptul"*, nr. 10/2014;

[9] Pentru opinia conform căreia excluderea probei este o sancțiune dependentă de sancțiunea nulității consultați M. Udroiu, *op. cit.*, p. 324-325; pentru opinia adversă consultați I. Neagu, M. Damaschin, *op. cit,* p.719;

[10] M. Udroiu, *op. cit.,* p. 325;

Excluderea probelor nelegal sau neloial administrate poate fi invocată sau cerută de către părți sau de către subiecții procesual principali, chiar de către procuror, având în vedere că este o sancțiune derivată din nulitate, având în vedere termenele în care se poate invoca nulitatea. De asemenea, trebuie să avem în vedere și Decizia Curții Constituționale nr. 22/2018 care a constatat că sintagma "*excluderea probei"* din cadrul art. 102 alin. (3) din Codul de procedură penală este constituțională doar în măsura în care prin aceasta se înțelege și eliminarea fizică a probei din dosarul cauzei. Astfel, nu este deajuns ca pe respectivul act să fie trecută mențiunea *exclus*, ci această excludere trebuie să aibă loc fizic pentru a se asigura imparțialitatea judecătorului la momentul studierii dosarului precum și pentru respectarea efectivă a prezumției de nevinovăție a inculpatului și a dreptului la un proces echitabil.

În plus, Curtea motivează în paragraful 34 faptul că deși legea prevede sancțiunea excluderii probelor de la dosar, această excludere nu poate avea loc fără declararea nulității mijlocului de probă prin care aceasta s-a obținut sau a actului prin care s-a dispus administrarea respectivului mijloc de probă, iar datorită faptului că în cele mai multe cazuri nulitatea care afectează aceste acte este o nulitate relativă, instanța este ținută de invocarea de către parte, subiect procesual principal sau procuror a nulității relative pentru a exclude proba administrată în mod nelegal de la dosar iar proba păstrată în aceste condiții poate determina stabilirea unei situații de fapt eronate.

După părerea noastră, excluderea probelor nu trebuie să aiba loc de fiecare dată când este încălcată o dispoziție legală, dacă nici un subiect procesual nu este vătămat prin acea probă sau dacă chiar beneficiază de acea probă în situațiile în care proba obținută reflectă adevărul. În situația în care proba reflectă o stare de fapt falsă putem vorbi deja despre o încălcare a principiului aflării adevărului iar în situația în care prin administrarea nelegală a probei este reflectată o stare de fapt falsă cu privire la faptă inevitabil un subiect procesual va fi vătămat și este datoria acestuia să invoce nulitatea relativă.

2.6.Infirmarea actelor procesuale sau procedurale de către procuror

Infirmarea actelor procesuale sau procedurale reprezintă una dintre expresiile principiului controlului ierarhic care guvernează activitatea procurorului și a Ministerului Public. Prin intermediul acestei instituții, procurorul poate interveni pentru înlăturarea unor acte nelegale sau netemeinice fără a fi necesară intervenția instanței de judecată. Din această perspectivă, infirmarea infirmarea constituie un mecanism preventiv de asigurare a legalității activității de urmărire penală. Spre deosebire de nulitate, care presupune în majoritatea situațiilor intervenția unui judecător, infirmarea operează în cadrul structurii Ministerului Public și poate viza atât legalitatea, cât și temeinicia actului supus controlului. Spre deosebire de restul sancțiunilor prezentate în această lucrare, această sancțiune este unica care poate fi exercitată strict de către procuror (în cazul infirmării actelor întocmite de organul de cercetare penală) sau de către procurorul ierarhic superior (în cazul infirmării actelor întocmite de către procurorul care supraveghează sau efectuează actele de urmărire penală).

Deși doctrina nu se concentrează asupra acestei sancțiuni procesuale, considerăm că este necesar să facem o analiză a acesteia datorită asemănării ei cu nulitatea. Astfel, Codul de procedură penală reglementează *Infirmarea actelor procesuale sau procedurale de către procuror* în cadrul art. 304 drept o prerogativă a procurorului în cazul în care constată ca *un act sau o măsură procesuală a organului de cercetare penală nu este dată cu respectarea dispozițiilor legale sau este neîntemeiată, o infirmă motivat, din oficiu sau la plângerea persoanei interesate.* De asemenea, aceiași prerogativă o are și procurorul ierarhic superior cu privire la actele procurorului ierarhic inferior.

Astfel, infirmarea actelor constituie o sancțiune specifică procurorului și se deosebește de nulitate prin faptul că nu trebuie constatată de o instanță de judecată, că poate privi și temeinicia actelor, nu doar legalitatea lor, că nu trebuie dovedită o vătămare a unei persoane pentru a fi constatată și că nu poate fi acoperită decât prin refacerea actului respectiv.

2.7.Nulitatea absolută și relativă

Nulitatea reprezintă sancțiunea procesuală prevăzută în mod expres de Noul cod de procedură penală (art. 280 – 282), care se caracterizează prin lipsirea de orice efecte al unui act care a fost

încheiat cu încălcarea dispozițiilor legale și care s-a bucurat de o prezumție de legalitate până la data la care a fost constatată sancțiunea nulității.

Codul de procedură penală clasifică nulitățile în nulități absolute și nulități relative, nulitatea absolută putând opera doar în cazurile prevăzute în mod expres de art. 281 din Codul de procedură penală, legiuitorul considerând ca aceste încălcări vatămă interesul public precum și principiul legalității.

Astfel, nulitatea absolută va interveni în cazul în care sunt încălcate normele privind compunerea completului de judecată, competența materială și personală a instanțelor judecătorești, atunci când judecata a fost efectuată de o instanță inferioară celei legal competente, competența materială și competența după calitatea persoanei a organului de urmărire penală, publicitatea ședinței de judecată, participarea procurorului la judecată, atunci când participarea acestuia este obligatorie potrivit legii, prezența suspectului sau inculpatului, atunci când participarea acestuia este obligatorie potrivit legii, precum și lipsa asistării de către avocat a suspectului și a persoanei vătămate, respectiv a inculpatului și a celorlalte părți, atunci când asistența este obligatorie.

Nulitatea absolută, având în vedere că vatămă un interes public, poate fi invocată de către orice persoană interesată, fără a justifica un interes propriu sau o vătămare cauzată ca urmare a încheierii actului nelegal întocmit, sau din oficiu, de către instanță, în principiu în orice stare a procesului. Prin excepție, în cazul în care sunt încalcate dispoziții cu privire la competența materială și competența după calitatea persoanei a organului de urmărire penală, competența materială și competența după calitatea persoanei a organului de urmărire penală, nulitatea trebuie invocată în termenele expres prevăzute de art. 281 Cod procedură penală.

În ceea ce privește nulitatea relativă, aceasta este o nulitate virtuală care intervine de fiecare dată când există o încălcarea dispozițiilor legale din Codul de procedură penală, din legile speciale care reglementează proceduri penale speciale, din Codul penal cu privire la norme procesuale, în cazul în care există o vătămare procesuală care nu poate fi înlăturată decât prin declararea actului drept nul. De asemenea, Codul de procedura penala reglementează în cadrul art. 282 și termenele în care nulitatea relativa poate fi invocată de către părți, subiecți procesuali, procuror, și de către instanță din oficiu.

O altă caracteristică a sancțiunii nulității o reprezintă principiul nulității actului derivat întocmit în cazul în care acesta a fost întocmit în baza actului declarat nul. Pentru a fi declarat nu, nu este suficient ca actul procesual să fie subsecvent actului nul, este necesar ca între actul nul și cel subsecvent să existe o legătură directă.

De asemenea, art. 280 alin. (3) prevede o altă regulă generală, a refacerii actului declarat nul. Astfel, este obligatorie refacerea actului declarat nul dacă refacera este posibilă și necesară pentru rezolvarea cauzei.

Importanța nulității în cadrul procesului penal justifică utilizarea acesteia drept reper în analiza celorlalte sancțiuni penale, ale căror particularități pot fi mai bine înțelese prin raportare la această instituție.

3. Concluzie

O analiză comparativă a principalelor sancțiuni procesual penale evidențiază faptul că nulitatea, deși reprezintă sancțiunea procesuală fundamentală pentru încălcarea dispozițiilor legale care guvernează desfășurarea procesului penal, avem la dispoziție numeroase remedii pentru a asigura respectarea principiului legalității în procesul penal.

Astfel, inexistența intervine în situațiile în care actu este afectat de vicii atât de grave încât nu poate fi considerat act juridic procesual în înțelesul legii, decăderea sancționează neexercitarea drepturilor procesuale în termenele prevăzute de lege (crescând securitatea actului de justiție în ceea ce privește timpul în care poate fi exercitat un drept si previzibilitatea pentru partea adversă), inadmisibilitatea împiedică producerea efectelor juridice ale unor cereri formulate cu nerespectarea condițiilor legale, iar amenda judiciară contribuie la asigurarea disciplinei procesuale și a bunei desfășurări a actului de justiție, inclusiv în cadrul ședinței de judecat. În același timp, excluderea probelor este o garanție esențială a respectării principiilor legalității și a loialității administrării

probelor, iar infirmarea actelor procesuale sau procedurale de către procuror sau procurorul ierarhic superior constituie un mecanism specific de control al legalității în faza de urmărire penală.

Din analiza efectuată rezultă că delimitarea dintre aceste sancțiuni prezintă nu doar un interes teoretic, ci și o importanță practică deosebită, întrucât aplicarea unei sancțiuni necorespunzătoare poate conduce fie la menținerea unor acte nelegale în cadrul procesului penal, fie la afectarea nejustificată a stabilității raporturilor procesuale. În acest context, identificarea corectă a naturii juridice, a condițiilor de aplicare și a efectelor fiecărei sancțiuni reprezintă o premisă indispensabilă pentru asigurarea legalității procesului penal.

Totodată, evoluțiile doctrinare și jurisprudențiale din ultimii ani demonstrează că materia sancțiunilor procesual penale rămâne una dinamică, aflată într-un proces continuu de dezvoltare. În special în materia nulităților și a excluderii probelor, jurisprudența Curții Constituționale a României a contribuit la consolidarea garanțiilor procesuale și la clarificarea efectelor încălcării normelor procedurale asupra validității actelor și probelor administrate în procesul penal.

În concluzie, sancțiunile procesual penale reprezintă instrumente indispensabile pentru realizarea scopului procesului penal și pentru garantarea respectării drepturilor fundamentale ale participanților la proces. Prin intermediul acestora se realizează echilibrul necesar între interesul public privind aflarea adevărului și exigențele legalității procesuale, contribuind astfel la înfăptuirea unui act de justiție conform principiilor statului de drept.

BILBIOGRAPHY:

1. Anghel-Tudor, Georgiana, Șinc, Alexandra, Mihaela, *Codul de procedură penală adnotat cu jurisprudență națională și europeană,* Ediția a 2-a revăzută și adăugită, București, Editura Hamangiu, 2021.
2. Boroi, Alexandru, Negruț Gina, *Drept procesual penal,* Ediția a 3-a revizuită și actualizată, București, Editura Hamangiu, 2022.
3. Dongoroz, Vintilă, *Curs de procedură penală,* ed. a II-a, București, 1942.
4. Giurgea, Mihai, Lazăr, Ioan, *Aspecte controversate în materia sancțiunilor procesual penale,* în Revista *"Dreptul"*, nr. 11/2017.
5. Giurgiu, Narcis, *Cauzele de nulitate în procesul penal*, București, Editura Științifică, 1942.
6. Herinean, Dorel, Sandru, Adrian, *Nulitatea rechizitoriului. Principiul nulității actelor subsecvente actului nul. Nulitatea ordonanței de redeschidere a urmăririi penale*, în Revista Dreptul nr. 10/2021.
7. Ioan, George-Cristian, *Sancțiunea nulității și excluderea probelor în lumina jurisprudenței Curții Europene a Drepturior Omului și a Curții de Justiție a Uniunii Europene,* în Caiete de Drept Penal nr. 2/2020.
8. Mateuț, Gheorghiță, *Procedură Penală. Partea Generală,* Ediția a II-a, revăzută și adăugită, București, Universul Juridic, 2025.
9. Micu, Bogdan, Slăvoiu, Radu, Zarafiu, Andrei, *Procedură penală,* Ediția a 3-a, București, Editura Hamangiu, 2025.
10. Neagu, Ion, Damaschin, Mircea, *Tratat de procedură penală: în lumina noului Cod de procedură penală: partea specială:* ediția a II-a, București, Editura Universul Juridic, 2018.
11. Pop, Traian, *Drept procesual penal: partea generala: acte, teremene, nulități și măsuri procedurale: probele,* Volumul III, Cluj, Tipografia Națională, 1947.
12. Saharov, Natalia, *Considerații referitoare la sancțiunea excluderii probelor în reglementarea noului Cod de procedură penală,* în Revista *"Dreptul"*, nr. 10/2014.
13. Samoilă, Irinel, *Necesitata inversării sarcinii probațiunii vătămării, în cazu nulității relative de drept procedual penal,* în Caiete de Drept Penal nr. 2/2019.
14. Udroiu, Mihail (coord.), Kuglay, Irina, *Codul de procedură penală: comentariu pe articole,* ediția a 2-a, București, Editura C. H. Beck, 2015.

15. Udroiu, Mihail, Popa, Mihai, *Sancționarea probei neloiale,* în Caiete de Drept Penal nr. 3/2023.
16. Udroiu, Mihail, *Sinteze de Procedură penală. Partea generală,* Volumul II, ediția 6, București, Editura C.H. Beck, 2025.
17. Udroiu, Mihail, Slăvoiu Radu, *Excepția bunei-credințe (good faith exception) – ipoteză de acoperire a efectelor nulității absolute. Notă la încheierea nr. 95 din 12 februarie 2025 pronunțată de Înalta Curte de Casație și Justiție,* în Caiete de drept penal nr. 2/2025.
18. Zampieri Alexandru, *Aspecte controversate privind nulitățile în procesul penal – nulitățile absolute, nulitățile relative, sancțiunea excluderii probelor – Comentarii și jurisprudență,* București, Editura Hamangiu, 2021.

A PSYCHOSOMATIC APPROACH TO THE PATIENT WITH GASTROINTESTINAL DISORDERS

Ana Budei
Resident Physician, Department of Gastroenterology, "Nicolae Testemițanu" State University of Medicine and Pharmacy, Chișinău, Republic of Moldova "Timofei Moșneaga" State Medical and Surgical Hospital, Chișinău, Republic of Moldova
Eugen Tcaciuc
Prof. PhD, "Nicolae Testemițanu" State University of Medicine and Pharmacy, Chișinău, Republic of Moldova
Diana Cecan
PhD Student, Moldova State University, Category I Clinical Psychologist, BB-Dializa S.R.L.

Abstract: *Gastroenterological pathology frequently includes persistent symptoms that cannot be fully explained by organic changes, suggesting the involvement of psychosomatic mechanisms. The bidirectional interaction between the central nervous system and the gastrointestinal tract, known as the brain–gut axis, plays a key role in the development and modulation of digestive symptoms.*

Objective: To highlight the importance of the psychosomatic approach in the evaluation and management of patients with gastrointestinal symptoms, as well as the role of the doctor–patient relationship in clinical outcomes.

Material and Methods: This paper presents a narrative review of the literature, complemented by the presentation of a clinical case illustrative of the interaction between psychological factors and digestive manifestations.

Results: Conditions such as irritable bowel syndrome and functional dyspepsia illustrate the role of the brain–gut axis, being characterized by visceral hypersensitivity, altered motility, and dysregulation of central pain processing. Psychological factors, including stress, anxiety, and depression, influence not only these functional disorders but also the course of organic gastrointestinal diseases, such as gastroesophageal reflux disease and inflammatory bowel diseases. The doctor–patient relationship and the physician's emotional responses can significantly influence the diagnostic and therapeutic process.

Conclusions: The psychosomatic approach represents an essential component of modern gastroenterological practice. Integrating the psychological dimension into patient evaluation contributes to optimizing management and improving quality of life, highlighting the therapeutic relationship as an active element of treatment.

Keywords: *psychosomatic; brain–gut axis; irritable bowel syndrome; doctor–patient relationship; visceral hypersensitivity.*

Introducere

Bolile gastrointestinale reprezintă o povară semnificativă pentru sistemele de sănătate la nivel global [1]. Un număr considerabil de pacienți prezintă simptome digestive cronice care nu pot fi explicate în totalitate printr-o patologie organică identificabilă. Această discrepanță a condus la creșterea interesului pentru dimensiunea psihosomatică a acestor afecțiuni. Un studiu recent a indicat că aproximativ 40% din populația mondială este afectată de tulburări funcționale gastrointestinale (FGID) [2]. Peste două treimi dintre pacienții cu FGID au consultat un medic în ultimele 12 luni, iar 40% utilizează medicație în mod regulat [3]. În comparație cu bărbații, femeile sunt mai frecvent afectate de FGID. În mod normal, simptomele se reduc odată cu înaintarea în vârstă [2].

Conceptul de medicină psihosomatică evidențiază interacțiunea dintre procesele psihologice și funcția somatică. În gastroenterologie, această interacțiune este deosebit de evidentă datorită comunicării bidirecționale complexe dintre sistemul nervos central și sistemul nervos enteric, cunoscută sub denumirea de axa creier-intestin [4]. Tulburările funcționale gastrointestinale, încadrate în prezent ca tulburări ale interacțiunii creier-intestin, constituie exemple relevante ale

acestor mecanisme și necesită o abordare integrativă care să includă factori biologici, psihologici și sociali.

Axa creier-intestin reprezintă o rețea complexă de comunicare ce implică mecanisme neuronale, hormonale și imunologice, ce permite transmiterea continuă a semnalelor între tractul gastrointestinal și sistemul nervos central. Această rețea cuprinde: sistemul nervos central (SNC) format din creier și măduva spinării, sistemul nervos autonom (SNA), sistemul nervos enteric (SNE) – o rețea de peste 100 de milioane de neuroni din tubul digestiv și axa hipotalamo-hipofizo-adrenocorticală (HPA) [5]. Sistemul nervos autonom, prin ramurile sale simpatică și parasimpatică, asigură transmiterea semnalelor aferente provenite din lumenul intestinal către SNC prin căi enterice, spinale și vagale, dar și a semnalelor eferente de la SNC către peretele intestinal.

Axa HPA reprezintă principalul mecanism eferent implicat în răspunsul la stres, având rolul de a coordona adaptarea organismului la diverși factori stresori [6]. Ea face parte din sistemul limbic, o zonă esențială a creierului responsabilă în special de procesele de memorie și de reacțiile emoționale. Atât stresul de mediu, cât și creșterea nivelului de citokine proinflamatorii circulante activează această axă. În urma activării, hipotalamusul eliberează factorul de eliberare a corticotropinei (CRF), care stimulează secreția hormonului adrenocorticotrop (ACTH) la nivelul hipofizei, determinând ulterior eliberarea cortizolului de către glandele suprarenale. Cortizolul, un hormon esențial în răspunsul la stres, exercită efecte asupra numeroaselor organe, inclusiv asupra creierului. Prin urmare, comunicarea dintre creier și intestin este realizată atât pe cale neuronală, cât și hormonală, permițând influențarea activității celulelor efectoare intestinale, cum ar fi celulele imune, epiteliale, neuronii enterici, celulele musculare netede, celulele interstițiale Cajal și celulele enterocromafine. Aceste celule sunt, la rândul lor, influențate de microbiota intestinală [7], al cărei rol în interacțiunea bidirecțională dintre creier și intestin a fost intens studiat în ultimii ani. Astfel, a apărut conceptul modern al axei creier-intestin-microbiotă (GBA).

Mecanismele psihosomatice sunt deosebit de relevante în afecțiunile fără substrat organic evident, dar influențează și evoluția bolilor organice [4].

Conform criteriilor Roma IV, tulburările funcționale gastrointestinale sunt considerate **tulburări ale interacțiunii intestin-creier cu mecanisme biologice reale** și sunt împărțite în mai multe grupe [8]:

a. Tulburări esofagiene.
b. Tulburări gastroduodenale.
c. Tulburări intestinale.
d. Tulburări de durere gastrointestinală mediată central.
e. Tulburări ale vezicii biliare și sfincterului Oddi.
f. Tulburări funcţionale anorectale.
g. Tulburări funcţionale la nou-născuţi, sugari și copil mic.
h. Tulburări funcţionale la copii şi adolescenţi.

Fiecare dintre aceste categorii mari este divizată în câteva entităţi patologice, fiecare cu propria sistematizare şi cu criterii de diagnostic.

Luând în considerare corelarea cu cazul clinic abordat, vom prezenta clasificarea tulburărilor funcţionle intestinale [8]:

1. Sindromul intestinului iritabil.
2. Constipaţia functională.
3. Diareea funcțională.
4. Balonarea funcţională abdominală.
5. Tulburări funcţionale intestinale nespecifice.
6. Constipația indusă de opioide.

Sindromul de intestin iritabil (SII) și dispepsia funcțională sunt cele mai frecvente tulburări ale interacțiunii creier–intestin. Fiziopatologia acestora implică: hipersensibilitate viscerală, tulburări de motilitate, dereglarea procesării centrale a durerii, stres psihologic. Simptomele sunt adesea exacerbate în perioade de stres sau dezechilibru emoțional. Confor functionlem Consensului Roma

IV, SII este definit prin: durere abdominală recurentă, în medie cel puțin 1 zi pe săptămână în ultimele 3 luni, asociată cu cel puțin două dintre următoarele criterii:

- este legată de defecație,
- este asociată cu o modificare a frecvenței scaunelor,
- este asociată cu o modificare a formei (aspectului) scaunelor (apreciat după scara Bristol) [8].

Criteriile trebuie să fie îndeplinite în ultimele 3 luni, iar debutul simptomelor să fi avut loc cu cel puțin 6 luni înainte de stabilirea diagnosticului.

Chiar și în bolile organice, precum bolile inflamatorii intestinale sau ulcerul peptic, factorii psihologici pot influența activitatea bolii, pot modifica percepția simptomelor și afecta aderența la tratament. Anxietatea și depresia sunt frecvent asociate cu o evoluție clinică mai nefavorabilă [9].

Diagnosticul tulburărilor funcționale digestive presupune parcurgerea unor etape bine definite. Acesta începe cu o anamneză amplă, centrată pe pacient, urmată de un examen clinic riguros. Investigațiile trebuie alese rațional, în funcție de raportul cost-eficiență, iar evaluarea trebuie să includă și componenta psihologică. De asemenea, este importantă limitarea repetării nejustificate a investigațiilor de către pacient.

Întrucât aceste afecțiuni nu au substrat organic, diagnosticul se stabilește prin excluderea altor patologii. Endoscopia digestivă reprezintă principala metodă de explorare, însă nu este obligatorie inițial la pacienții sub 45 de ani în absența semnelor de alarmă oncologică, precum: scăderea în greutate, anemia sau creșterea VSH [9].

Obiectivul lucrării este evidențierea importanței abordării psihosomatice în evaluarea și managementul pacientului cu simptomatologie digestivă, precum și a rolului relației medic–pacient în evoluția clinică.

Materiale și metode: Lucrarea prezintă o analiză narativă a literaturii de specialitate, completată de prezentarea unui caz clinic sugestiv pentru interacțiunea dintre factorii psihologici și manifestările digestive.

În continuare va fi prezentat un caz clinic al unei paciente în vârstă de 32 ani, fără antecedente patologice semnificative, care acuză de aproximativ 2 ani dureri abdominale difuze, balonare și tulburări de tranzit intestinal caracterizate prin alternanță constipație-diaree. Simptomatologia are caracter fluctuant și impact semnificativ asupra calității vieții. Pacienta a efectuat multiple consultații si investigații gastroenterologice, inclusiv endoscopie digestivă superioară și inferioară, fără evidențierea unor modificări organice relevante. Au fost administrate tratamente simptomatice cu răspuns parțial. În cadrul evaluării clinice s-a remarcat o preocupare crescută față de simptome, asociată cu solicitarea repetată de investigații suplimentare și teama persistentă de patologie severă nediagnosticată. Anamneza detaliată a evidențiat prezența unui stres profesional intens, sugerând o posibilă componentă anxioasă. Având în vedere tabloul clinic și rezultatul colonoscopiei efectuat în staționar, fără a evidenția patologie organică colonică, a fost stabilit diagnosticul de sindrom de intestin iritabil. Abordarea terapeutică a inclus, pe langă tratamemtul simptomatic și dieta „Low FODMAP" [11], explicarea mecanismelor implicate și recomandarea de suport psihologic. Evoluția ulterioară a fost favorabilă cu ameliorarea simptomelor și reducerea frecvenței prezentărilor medicale, în contextul unei mai bune înțelegeri a relației dintre factorii psihologici și manifestările digestive.

Discuții

Cazul prezentat evidențiază complexitatea evaluării pacientului cu simptomatologie digestivă în absența unor modificări organice detectabile, subliniind importanța mecanismelor psihosomatice în practica gastroenterologică. Tabloul clinic este sugestiv pentru sindromul de intestin iritabil, caracterizat prin durere abdominală recurentă, modificări ale tranzitului intestinal și impact semnificativ asupra calității vieții. Aceste observații sunt în concordanță cu datele din literatură, care arată că tulburările funcționale gastrointestinale sunt frecvent asociate cu hipersensibilitate viscerală, alterări ale motilității și disfuncții ale procesării centrale a durerii [11]. În plus, rolul factorilor psihologici, precum stresul, anxietatea și tendința la catastrofare, este bine documentat, aceștia contribuind la amplificarea percepției simptomelor și la menținerea unui cerc vicios simptom-distres. Din perspectiva modelului biopsihosocial, pacientul prezentat ilustrează interacțiunea dintre:

1. ***Componenta biologică (Bio):***

- **Simptome persistente și variabile:** Pacienții acuză frecvent durere abdominală cronică, balonare, alternanță constipație/diaree sau greață, simptome care fluctuează ca intensitate.
- **Hipersensibilitate viscerală:** Senzațiile intestinale normale (gaz, digestie) sunt percepute ca dureroase sau extrem de neplăcute.
- **Reducerea independenței funcționale:** Simptomele afectează viața zilnică, ducând la vizite frecvente la toaletă, oboseală și evitarea alimentelor.
- **Răspuns slab la tratamentul medical:** Pacienții pot considera simptomele „inexplicabile", deoarece investigațiile uzuale (endoscopie, tomografie) sunt normale, ceea ce generează frustrare; uneori severitatea simptomelor nu corespunde cu rezultatele minore ale testelor.

2. ***Componenta psihologică („Psycho"):***

- **Anxietate și depresie crescute:** Mulți pacienți prezintă niveluri ridicate de anxietate (30–50% dintre pacienți) și depresie, care amplifică percepția durerii.
- **Catastrofare și hipervigilență:** Tind să se concentreze excesiv asupra simptomelor, să se teamă de boli grave (ex. cancer) și să își monitorizeze constant funcțiile digestive, ceea ce agravează simptomele.
- **Istoric de traumă:** Un subgrup important are antecedente de abuz fizic sau sexual în copilărie, ceea ce modifică răspunsul la stres al axei creier–intestin și crește vulnerabilitatea la simptome severe.
- **Sentiment de neputință:** Mulți pacienți simt că nu au control asupra propriului corp și caută frecvent alți medici pentru confirmare.

3. ***Componenta socială și de mediu („Social")***

- **Izolare socială:** Pacienții pot evita activitățile sociale, școala sau locul de muncă din cauza fricii de simptome jenante (ex. incontinență, urgență) sau a oboselii.
- **Modelarea comportamentului de boală:** Pot învăța să exprime suferința prin simptome fizice, uneori crescând în familii unde existau boli cronice slab înțelese.
- **Utilizare frecventă a serviciilor medicale:** Au numeroase consultații, investigații și uneori intervenții chirurgicale (ex. apendicectomie, histerectomie) fără beneficii semnificative, precum și tratamente multiple cu eficiență redusă.
- **Incertitudine și stigmatizare:** Se simt adesea neînțeleși sau minimalizați de medici („este doar în capul tău"), ceea ce afectează relația medic–pacient și crește distresul.

Această triadă explică atât severitatea simptomelor, cât și răspunsul parțial la terapiile convenționale.

În practica clinică, aceste caracteristici se pot organiza în anumite tipare comportamentale recognoscibile, descrise frecvent în literatura de specialitate. Astfel, pot fi identificate mai multe profiluri de pacienți.

- **Pacientul „frustrat":** în ciuda numeroaselor investigații cu rezultate normale, continuă să prezinte simptomatologie persistentă și se simte nevalidat în suferința sa, căutând constant confirmarea acesteia.
- **Pacientul „evitant":** își adaptează semnificativ stilul de viață pentru a preveni apariția simptomelor, ajungând adesea la restricții alimentare excesive și izolare socială.
- **Pacientul „catastrofizant":** prezintă anxietate crescută, interpretează exagerat simptomele și este preocupat constant de găsirea unui tratament.

Recunoașterea acestor tipare este importantă din punct de vedere clinic, deoarece permite adaptarea comunicării și a strategiei terapeutice, contribuind la o mai bună aderență la tratament și la reducerea utilizării excesive a serviciilor medicale.

Un aspect relevant evidențiat de acest caz este tendința de suprainvestigare în absența unor semne de alarmă, fenomen descris frecvent în literatura de specialitate. Aceasta poate conduce la creșterea anxietății pacientului și la consolidarea percepției de boală severă, fără beneficii reale asupra diagnosticului sau tratamentului. Din punct de vedere practic, rezultatele subliniază necesitatea unei abordări integrate, care să includă nu doar tratamentul simptomatic, ci și intervenții educaționale și

psihologice. Explicarea mecanismelor bolii și stabilirea unei relații terapeutice solide pot contribui semnificativ la reducerea simptomelor și la îmbunătățirea aderenței la tratament.

Relaţia medic- pacient.

Menirea medicului este şi aceea de a comunica bine şi eficient cu pacienţii săi. Caracterul cronic al suferinţei pacientului gastroenterologic şi lipsa unor date de laborator concludente produce frustrarea ambilor termeni ai binomului: pacient şi terapeut, deopotrivă [10].

Modelul biopsihosocial, cu orientare psihosomatică, reprezintă o abordare integrativă a practicii medicale. În prezent, pacientul nu mai poate fi analizat separat în componente psihice și somatice, așa cum nu mai este justificată nici separarea rigidă dintre știință și umanism. În acest context, dezvoltarea abilităților empatice și a unei perspective umaniste devine esențială în activitatea clinică [12].

Medicul, în rolul său de clinician și cercetător, trebuie să acționeze simultan pe două planuri: observațional și relațional. Dimensiunea observațională presupune colectarea riguroasă a datelor, într-o manieră empirico-analitică, cu accent pe măsurare exactă și descriere obiectivă. În schimb, dimensiunea relațională implică înțelegerea aspectelor umane ale pacientului, unde limbajul, simbolurile, gândurile și emoțiile contribuie la modul în care acesta își construiește experiența personală. Doar printr-un dialog autentic între medic și pacient pot fi înțelese semnificațiile acestor elemente pentru pacient și relevanța lor în contextul funcționării organismului ca sistem complex [13].

Având în vedere modelul biopsihosocial, putem înțelege mai profund pacientul cu tulburări funcționale digestive și îi putem oferi șanse mai bune de ameliorare a simptomelor. O astfel de abordare îi permite medicului să intervină mai eficient și adaptat nevoilor reale ale pacientului.
Pornind de la modelul biopsihosocial, se recomandă ca medicul să:

- identifice preocupările și temerile pacientului;
- explice clar natura afecțiunii;
- ofere reasigurare și informații adaptate nivelului de înțelegere al pacientului;
- implice activ pacientul în gestionarea propriei boli;
- stabilească așteptări realiste, fără promisiuni nerealiste;
- asigure monitorizarea continuă a evoluției;
- sublinieze faptul că afecțiunea nu scade speranța de viață;
- formuleze un diagnostic clar și pozitiv, nu ambiguu;
- adapteze tratamentul individual, evitând rigiditatea schemelor standard [10].

În același timp, este esențială construirea unei relații solide medic–pacient. Aceasta este mai eficientă atunci când consultațiile sunt regulate și bine structurate, decât atunci când se acordă timp îndelungat unei singure vizite centrate exclusiv pe exprimarea repetată a simptomelor [14].

Totuși, prezenta lucrare se bazează pe un singur caz clinic, generalizarea rezultatelor trebuie realizată cu prudență. În plus, lipsa unor instrumente standardizate de evaluare psihologică limitează cuantificarea exactă a impactului factorilor emoționali.

Concluzii

Tulburările funcționale gastrointestinale reprezintă un domeniu complex, în care simptomatologia nu poate fi explicată exclusiv prin mecanisme organice, ci reflectă o interacțiune dinamică între factori biologici, psihologici și sociali. Modelul biopsihosocial oferă un cadru conceptual esențial pentru înțelegerea acestor afecțiuni și pentru abordarea lor integrată în practica clinică.

Cazul prezentat evidențiază rolul central al axei creier–intestin în generarea și menținerea simptomelor, precum și impactul semnificativ al factorilor emoționali asupra evoluției clinice. De asemenea, subliniază riscul suprainvestigării în absența semnelor de alarmă și necesitatea unei conduite diagnostice raționale.

Implementarea unei strategii terapeutice personalizate, care să includă educația pacientului, intervenții dietetice și suport psihologic, poate conduce la ameliorarea simptomelor și la

îmbunătățirea calității vieții. În acest context, relația medic–pacient devine un element central al actului terapeutic, facilitând înțelegerea bolii și creșterea aderenței la tratament.

În concluzie, integrarea dimensiunii psihosomatice în evaluarea pacientului gastroenterologic nu reprezintă doar o opțiune, ci o necesitate, contribuind la optimizarea managementului și la obținerea unor rezultate clinice superioare.

BIBLIOGRAPHY:

1. Fikree A, Byrne P. Management of functional gastrointestinal disorders. *Clin Med (Lond)*. 2021;21(1):44–52. doi:10.7861/clinmed.2020-0980.
2. Sperber AD. et al. Worldwide Prevalence and Burden of Functional Gastrointestinal Disorders, Results of Rome Foundation Global Study. *Gastroenterology*. 2021; 160(1), 99-114.e3. https://doi.org/10.1053/j.gastro.2020.04.014.
3. Aziz I, Palsson OS, Törnblom H, et al. The prevalence and impact of overlapping Rome IV–diagnosed functional gastrointestinal disorders on somatization, quality of life, and healthcare utilization: a cross-sectional general population study in three countries. *Am J Gastroenterol*. 2018;113:86–96. doi:10.1038/ajg.2017.421.
4. Rhee SH, Pothoulakis C, Mayer EA. Principles and clinical implications of the brain–gut–enteric microbiota axis. *Nat Rev Gastroenterol Hepatol*. 2009;6:306–314. doi:10.1038/nrgastro.2009.35.
5. Carabotti M, Scirocco A, Maselli MA, Severi C. The gut–brain axis: interactions between enteric microbiota, central and enteric nervous systems. *Ann Gastroenterol*. 2015;28(2):203–209.
6. Tsigos C, Chrousos GP. Hypothalamic–pituitary–adrenal axis, neuroendocrine factors and stress. *J Psychosom Res*. 2002;53(4):865–871. doi:10.1016/s0022-3999(02)00429-4.
7. Mayer EA, Savidge T, Shulman RJ. Brain–gut microbiome interactions and functional bowel disorders. *Gastroenterology*. 2014;146(6):1500–1512. doi:10.1053/j.gastro.2014.02.037.
8. Drossman DA, Hasler WL. Rome IV—functional gastrointestinal disorders: disorders of gut–brain interaction. *Gastroenterology*. 2016;150(6):1257–1261.
9. de Dios-Duarte MJ, Arias A, Durantez-Fernández C, Niño Martín V, Olea E, Barba-Pérez MÁ, Pérez-Pérez L, Cárdaba-García RM, Barrón A. Flare-ups in Crohn's disease: influence of stress and external locus of control. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;19(20):13131. doi:10.3390/ijerph192013131.
10. Anale științifice USMF "Nicolae Testemițanu", 2008, Ediția a IX-a Volumul 3 **Personalitatea: factor patogenetic in tulburările functionale gastrointestinale**
11. American College of Gastroenterology. Low-FODMAP diet [Internet]. Available from: https://gi.org/topics/low-fodmap-diet/ .
12. Ryff C.D., Singer B.H. Biopsychosocial Challenges of the New Millennium. In: Psychotherapy and Psychosomatics, 2000, nr. 69(4), p. 170-177.
13. Lipowski Z.J. Somatization: a borderland between medicine and psychiatry. In: CMAJ, 1986, nr. 135, p. 609-615.
14. BadGut. Biopsychosocial aspects of functional GI disorders [Internet]. Available from: https://badgut.org/information-centre/a-z-digestive-topics/biopsychosocial-aspects-of-functional-gi-disorders/ [accessed 2022 Jan 13].
15. Fikree A, Byrne P. Management of functional gastrointestinal disorders. Clin Med (Lond). 2021 Jan;21(1):44-52. doi:10.7861/clinmed.2020-0980. PMID:33479067; PMCID:PMC7850201.

BETWEEN AWARENESS AND RELEASE: A THEORETICAL DIALOGUE BETWEEN THE BALINT METHOD AND THE SEDONA TECHNIQUE IN THE EMOTIONAL SELF-REGULATION OF HEALTHCARE PROFESSIONALS

Rodica Guţuleac
General Nurse, IMSP Oncology Institute, Master's Degree in Clinical Psychology, Personal Development Counselor, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: *In the context of the increasing incidence of professional burnout among healthcare personnel, exploring complementary strategies for emotional self-regulation becomes essential. The article proposes a theoretical dialogue between the Balint group method, founded by Michael Balint, and the Sedona Technique, developed by Lester Levenson. Although they belong to different paradigms - relational psychodynamic and experiential emotional release practice - both approaches converge in supporting affective awareness and the reduction of emotional tension. The comparative analysis highlights fundamental conceptual differences (elaboration versus release, group process versus individual process), as well as the complementary potential of using the Sedona Technique as a personal practice of emotional hygiene, without altering the classic Balint framework. The dialogue between these two perspectives can serve as a relevant resource for maintaining professional balance and vitality, integrating elements of collective reflection and individual release to prevent burnout.*

Keywords: *Balint Method; Sedona Technique; emotional self-regulation; burnout; transference; countertransference; emotional hygiene; healthcare professionals; clinical reflection.*

Introducere

Profesia medicală presupune o expunere continuă la suferință, incertitudine și solicitare afectivă intensă. Relația terapeutică implică procese de transfer și contratransfer care pot deveni surse de încărcare emoțională persistentă. În acest context, fenomenul de burnout, conceptualizat de Christina Maslach, este asociat cu epuizare emoțională, depersonalizare și scăderea realizării profesionale [1]. Studii recente arată că burnout-ul afectează până la 50% dintre profesioniștii din sănătate, ducând la scăderea calității îngrijirii și la abandonarea profesiei [2].

Prezentul articol propune o analiză comparativă între metoda Balint și tehnica Sedona, explorând modul în care conștientizarea relațională și eliberarea intrapsihică pot coexista ca mecanisme complementare de autoreglare. Această abordare integrativă poate oferi instrumente practice pentru prevenirea epuizării, combinând suportul colectiv cu tehnici individuale de gestionare emoțională.

Metoda grupurilor Balint: elaborare relațională și mentalizare

În anii 1950, Michael Balint (1896–1970) – medic, biochemist și psihanalist, împreună cu soția sa Enid Balint – au dezvoltat o metodă de lucru în grup, care a fost concepută ca un spațiu de reflecție pentru medici asupra relației cu pacientul. Scopul era și este și astăzi acela de a recunoaște problemele din relația dintre un pacient și un medic și de a găsi o mai bună înțelegere a ceea ce înseamnă cu adevărat boala. Ideea centrală – „medicul ca medicament" – subliniază rolul personalității și al reacțiilor afective ale clinicianului în procesul terapeutic. În grupul Balint, emoția nu este eliminată, ci elaborată simbolic. Prin discuții de caz, această metodă poate ajuta medicii să privească cazurile din diverse unghiuri, să empatizeze mai bine cu pacienții, să îmbunătățească capacitatea de comunicare și autoreflecție și să atenueze emoțiile negative în munca lor medicală [3]. Munca de grup analitic este o metodă, care are ca rezultat o combinație de structură și spontaneitate, în care rațiunea și sensibilitatea contribuie în egală măsură, dezvăluind întotdeauna ceva nou și neașteptat. Astăzi, metoda Balint este utilizată și în alte profesii din domeniul social, pentru a înțelege relațiile problematice, pentru a clarifica contextul și pentru a influența realitatea interioară și exterioară [4]. Participarea la grupurile de lucru Balint se consideră a avea un impact pozitiv asupra

bunăstării percepute de către profesioniștii din domeniul sănătății și asupra dezvoltării profesionale. Grupurile sunt conduse de doi lideri instruiți, care încurajează reflecția și discuțiile despre aspectele emoționale ale îngrijirii pacientului [5].

Tehnica Sedona: eliberare emoțională și autoreglare experiențială

Tehnica Sedona, dezvoltată de Lester Levenson, propune o abordare aparte: emoția este privită ca energie reținută prin atașament inconștient. Metoda operează în momentul prezent ajutând la procesarea informațiilor primite din mediul exterior care declanșează programele mentale. Aceste programe (reacțiile noastre) produc un zgomot intern continuu pe fundal. În acest fel, atunci când sunt declanșate gânduri și sentimente condiționate, nu se mai transpun automat în fapt, prin acțiuni sau prin inhibarea lor, dar se pot elibera de ele [6]. Metoda constă dintr-un proces de auto-investigare bazat pe întrebări simple:”Pot să accept această emoție?„; ”Pot să o las să plece?„; ”Când sunt dispus să o eliberez?„.

Metoda pune accentul pe disponibilitatea voluntară de renunțare la atașamentul față de trăirea afectivă. Spre deosebire de abordarea psihodinamică, Tehnica Sedona nu explorează istoria emoției sau sensul relațional, ci facilitează relaxarea imediată a tensiunii. Această tehnică permite eliberarea rapidă a emoțiilor blocate, promovând o stare de pace interioară și claritate mentală. Practicanții raportează reducerea stresului cronic și îmbunătățirea relațiilor interpersonale prin eliberarea atașamentelor emoționale, făcând-o un instrument accesibil pentru autoreglare zilnică. Atunci când aplicarea Metodei este consecventă, starea de repaus a aspectului mental descriminator tinde să rămână deschisă, fără să mai revină la starea sa obișnuită de închidere. În acest fel, perceperea și procesarea mai multor informații într-un timp scurt, cu accesarea ușoară a intuiției, se pot percepe emoțiile mai acut, inclusiv plăcerea și bucuria, și respectiv savurarea plenară a lucrurilor simple ale vieții [7].

Analiză comparativă: elaborare versus eliberare

Analiza comparativă dintre metoda Balint și tehnica Sedona se axează pe modul în care cele două abordări gestionează emoțiile în contextul autoreglării, evidențiind atât diferențele fundamentale, cât și punctele comune. Metoda Balint, cu rădăcini în psihanaliza relațională, tratează emoțiile ca elemente integrate în dinamica interpersonală, în timp ce tehnica Sedona (o metodă experiențială), inspirată din experiențe personale de eliberare emoțională ale lui Lester Levenson, le consideră energii temporare ce pot fi eliminate prin conștientizare voluntară. Această descifrare profundă explorează fiecare dimensiune a comparației, oferind explicații clare, exemple clinice și implicații pentru profesioniștii din sănătate, pentru a ilustra cum elaborarea simbolică (Balint) se opune eliberării imediate (Sedona), dar și cum ambele pot contribui la reducerea tensiunii emoționale.

Tabelul 1. Diferențele cheie, urmat de o analiză detaliată pentru fiecare dimensiune

Dimensiune	***Metoda Balint***	***Tehnica Sedona***	***Avantaj principal în prevenirea burnout-ului***
Diferențiere Paradigmă	Psihodinamică relațională: bazată pe teoriile lui M. Balint, subliniind rolul inconștientului și al relațiilor interpersonale în formarea emoțiilor. Emoțiile sunt văzute ca semnale ale dinamicilor transfer-contratransfer, necesitând explorare profundă pentru înțelegere.	Practică experiențială: dezvoltată de L. Levenson după o experiență personal de iluminare emoțională, focalizată pe eliberarea atașamentelor inconștiente față de emoții. Emoțiile sunt considerate energii blocate, nu neapărat purtătoare de sens istoric, ci obstacole temporare în calea clarității prezente.	Balint: reduce izolarea profesională Sedona: reduce acumularea zilnică de tensiune.
Cadru	Grup structurat: implică un facilitator cu formare psihodinamică și un grup de profesioniști care discută cazuri clinice, promovând reflecție colectivă și validare interpersonală	Individual: un process solitar, bazat pe auto-investigare prin întrebări simple, accesibil oricând și oriunde, fără dependență de alții.	Balint: support social și validare Sedona: autonomie și accesibilitate imediată
Obiectiv	Înțelegerea relației: emoțiile sunt elaborate pentru a dezvălui insight-uri despre interacțiunile cu pacienții, crescând empatia și capacitatea de mentalizare (abilitatea de a reflecta asupra stărilor interne ale sinelui și ale altora).	Dizolvarea atașamentului: emoțiile sunt eliberate voluntar pentru a restabili pacea interioară, fără a analiza cauzele relaționale, și concentrându-se pe separare/detașare imediată.	Balint: crește sensul professional Sedona: restabilește echilibrul emoțional rapid
Proces	Elaborare simbolică: emoțiile sunt transformate prin discuție, asocierii libere și interpretare, similar proceselor psihanalitice, unde grupul explorează simbolismul și inconștientul	Eliberare voluntară: prin punerea de întrebări: „Pot să accept această emoție?” „Pot să o las să plece?” Și „Când?”, se inițiază o dizolvare natural a tensiunii bazată pe principiul că rezistența menține emoția.	Balint: transformare profunda Sedona: descărcare rapidă/imediată.
Temporalitate Caracter	Istoric relațional: emoțiile sunt contextuale în istoricul interacțiunilor trecute, explorând rădăcini inconștiente și pattern-uri repetitive din relațiile doctor-pacient	Prezent experiențial: focusare exclusiv pe momentul actual, ignorând istoricul pentru a permite eliberarea imediată, dezvoltând o stare de „aici și acum” fără ancorare în trecut.	Balint: previne pattern-uri cronice Sedona: previne epuizarea acută.

Diferența conceptuală majoră este în poziționarea față de emoție, care reflectă paradigme opuse: în metoda Balint, emoția este un "mesaj relațional" ce trebuie descifrat pentru creștere profesională. În contrast, în tehnica Sedona, emoția este o "constricție internă" temporară, rezultată din atașament inconștient, care poate fi eliberată imediat fără analiză. Procesul este experiențial și voluntar, promovând eliberarea de emoții negative ca pe un act de non-rezistență, ceea ce duce la reducerea stresului cronic și îmbunătățirea bunăstării emoționale, conform descrierilor tehnicii ca un instrument simplu pentru disiparea energiei suprimate.

Totuși, ambele abordări converg în susținerea creșterii conștientizării afective și reducerea acumulării tensiunii, oferind potențial complementar. Balint oferă un cadru social pentru procesare profundă, ideal pentru prevenirea burnout-ului în medii colective, în timp ce Sedona permite intervenții rapide individuale, utile între sesiuni. Deși nu există comparații directe extinse, literatura sugerează că integrarea unor tehnici de eliberare experiențială cu grupuri reflective precum Balint ar

putea amplifica efectele preventive asupra burnout-ului în profesioniștii din sănătate, reducând epuizarea emoțională prin combinația de elaborare relațională și eliberare intrapsihică. Această complementaritate evită invalidarea reciprocă, permițând un dialog teoretic ce îmbogățește practica clinică. Astfel, elaborarea relațională (Balint) și eliberarea experiențială (Sedona) nu se exclud reciproc, ci se pot articula într-un continuum al autoreglării: de la descărcarea imediată a tensiunii acute (Sedona) până la transformarea profundă a sensului relațional (Balint). Tocmai această articulație strategică deschide calea spre o prevenire mai eficientă a burnout-ului, așa cum vom explora în secțiunea următoare.

Complementaritate în prevenirea burnout-ului

Modelul burnout-ului descris de Christina Maslach

Christina Maslach – psiholog social american cu renume, profesor emerit de psihologie la Universitatea din California, Berkeley (UC Berkeley) – este considerată una dintre pionierii cercetării asupra epuizării profesionale (burnout). Ea a transformat acest concept dintr-un termen informal, folosit în limbaj colocvial, într-un fenomen bine definit din punct de vedere științific, recunoscut astăzi la nivel global. Principalele contribuții și realizări ale Christinei Maslach în domeniul burnout-ului includ: „***Dezvoltarea Maslach Burnout Inventory (MBI)"*** în 1981, împreună cu Susan E. Jackson. Acesta rămâne și astăzi cel mai utilizat instrument de măsurare a burnout-ului la nivel mondial. Chestionarul evaluează trei dimensiuni principale: epuizarea emoțională, depersonalizarea (sau cinismul/detașarea), reducerea realizării personale (sau sentimentul de ineficiență profesională); și „***Definirea burnout-ului" -*** ca un răspuns prelungit la stresorii emoționali și interpersonali cronici la locul de muncă. C. Maslach subliniază că burnout-ul nu reprezintă doar o problemă individuală, ci este strâns legat de condițiile și mediul de lucru. Printre factorii principali care contribuie la apariția sa se numără: volumul excesiv de muncă (work overload), lipsa controlului asupra sarcinilor, recompense insuficiente, comunitate/slăbiciune a relațiilor la locul de muncă, percepția de nedreptate, conflictul de valori între angajat și organizație [8].

Dintre cele trei dimensiuni, ***epuizarea emoțională*** este considerată de Maslach componenta centrală și cea mai vizibilă a sindromului de burnout, reprezentând adesea primul semn care apare în proces [9]**.**

În acest context: Metoda Balint oferă validare, susținere colectivă și elaborare relațională, ajutând la reducerea izolării și la îmbunătățirea satisfacției profesionale. Tehnica Sedona poate funcționa ca practică personală de igienă emoțională între întâlnirile de grup, permițând eliberarea rapidă a tensiunilor zilnice.

Integrarea sugerată nu presupune modificarea cadrului clasic Balint, ci utilizarea Sedona ca instrument complementar de autoreglare, înainte sau după participarea la grup. De exemplu, un medic ar putea folosi Sedona pentru a elibera anxietatea imediată după o interacțiune dificilă cu un pacient, apoi să aducă cazul în grupul Balint pentru analiză profundă. Această combinație poate amplifica efectele preventive, reducând riscul de burnout prin abordări atât individuale, cât și organizaționale. *Astfel, conștientizarea relațională și eliberarea intrapsihică pot coexista fără a se invalida reciproc.*

Discuții și implicații teoretice

Dialogul dintre cele două metode deschide o reflecție asupra naturii emoției în practica medicală și nu numai: este ea un mesaj ce trebuie înțeles sau o tensiune ce poate fi eliberată? Răspunsul posibil este integrativ: în relația cu pacientul, emoția poate necesita elaborare; în plan personal, poate necesita eliberare. Această diferență permite păstrarea transparenței teoretice a metodei Balint și, simultan, susținerea autonomiei emoționale a profesionistului. Implicațiile practice ar putea include integrarea tehnicilor Sedona în programe de formare continuă, alături de grupuri Balint, pentru a crea un sistem hibrid de prevenire a burnout-ului. Totuși, sunt necesare studii empirice pentru a evalua eficacitatea acestei integrări, ținând cont de diferențele culturale și instituționale în sistemele de sănătate.

Din perspectivă teoretică, acest dialog extinde înțelegerea autoreglării emoționale prin prisma dualității psihodinamice și experiențiale. Metoda Balint, ancorată în teoria relațională a lui Balint,

subliniază că emoțiile se manifestă din interacțiuni intersubiective și servesc ca portaluri spre inconștient, facilitând mentalizarea ca mecanism adaptiv. În contrast, tehnica Sedona, derivată din filosofia non-dual a lui Levenson, conceptualizează emoțiile ca iluzii tranzitorii create de ego, unde eliberarea voluntară duce la o stare de non-atașament, similar conceptelor din psihologia transpersonală.

Concluzii :

Într-un context profesional caracterizat prin expunere afectivă intensă, autoreglarea devine competență esențială. Metoda Balint și tehnica Sedona, deși provenite din teorii diferite, pot contribui complementar la menținerea echilibrului emoțional, reducând riscul de burnout și îmbunătățind calitatea îngrijirii. Între conștientizare și eliberare se conturează un spațiu de maturitate profesională, în care medicul nu doar înțelege relația, ci își gestionează responsabil și propria viață emoțională. Adoptarea unor astfel de abordări integrate ar putea reprezenta un pas esențial spre un sistem de sănătate mai sustenabil și umanizat.

Din punct de vedere teoretic, această analiză subliniază potențialul unui model integrativ al autoreglării, unde elaborarea relațională (Balint) oferă spațiu pentru înțelegere profundă, iar eliberarea experiențială (Sedona) asigură flexibilitatea pentru adaptare zilnică. Această sinteză nu doar îmbogățește teoria psihodinamică cu elemente experiențiale, ci și deschide perspective pentru cercetări interdisciplinare, integrând psihologia clinică cu practici contemplative. În final, dialogul propus deschide la o reflecție mai largă asupra rolului emoției în profesia medicală: nu ca obstacol, ci ca resursă transformativă, capabilă să susțină atât vindecarea pacientului, cât și reziliența clinicianului.

BIBLIOGRAPHY :

1. **Balint, M.** (1957). *Medicul, pacientul său şi boala* [The Doctor, His Patient and the Illness]. Londra: Tavistock. (Balint-Michael-the-Doctor-His-Patient-and-the-Illness)
2. **Dwoskin, H.** (2003). *Metoda Sedona: Cheia ta către fericire durabilă, succes, pace și bunăstare emoțională* [The Sedona Method: Your Key to Lasting Happiness, Success, Peace and Emotional Well-Being]. Sedona Press. https://www.sedona.com
3. **Heide Otten** (2017). *The Theory and Practice of Balint Group Work: Analyzing Professional Relationships*. Routledge.
4. **Kannai, R.** (2024). Grupurile Balint: un instrument eficient pentru îmbunătățirea stării de bine percepute a profesioniștilor din sănătate [Balint groups: an effective tool for improving health professionals' perceived well-being]. *Journal of Primary Health Care, 16*(2), 123-130. https://doi.org/10.1186/s13584-024-00618-8
5. **Levenson, L.** (1990). *Metoda Sedona* [The Sedona Method]. Sedona Training Associates.
6. **Maslach, C.**, & Jackson, S. E. (1981). Măsurarea burnout-ului experimentat [The measurement of experienced burnout]. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205
7. **Maslach, C.**, Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Burnout-ul profesional [Job burnout]. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397
8. **Xu, L.** (2025). Grupurile Balint pentru îmbunătățirea capacității medicilor și studenților la medicină de a gestiona relația medic–pacient [Balint groups for improving the ability of doctors and medical students to manage the doctor–patient relationship]. *BMC Medical Education, 25*(1), 45. https://doi.org/10.1186/s12909-025-08072-z
9. **Maslach, C.**, Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001), Job burnout, Annual Review of Psychology

FROM SURVIVAL TO COLLABORATION: HOW THE STATE OF THE NERVOUS SYSTEM INFLUENCES INNER BALANCE AND TEAM EFFICIENCY

Ana Niculăeș
Psychologist, Integrative Psychotherapist, Respiro.md, Republic of Moldova

Abstract: *Burnout in healthcare and helping professions has been predominantly framed as an individual deficit, a failure of personal resilience. This paper argues that such conceptualization obscures the systemic and neurobiological dimensions of occupational exhaustion. Drawing on Stephen Porges' Polyvagal Theory, we examine how the state of the autonomic nervous system shapes individual and collective capacity for collaboration, empathy, and effective functioning. We further distinguish between burnout and moral injury, identifying the latter as a more accurate framework for understanding distress rooted in organizational betrayal, ethical conflict, and loss of professional autonomy. Integrating Transactional Analysis and transformational leadership theory, we explore how specific relational behaviors of leaders, ncluding double-bind messages, public humiliation, and implicit threats of replacement, function as chronic neuroceptive danger signals that dysregulate the nervous system of employees. We also examine how individuals with trauma histories may normalize toxic hierarchical dynamics, developing learned helplessness. The Balint group is reframed as a space for restoring empathic capacity through the exploration of the doctor-patient relationship. The paper concludes with a call for bottom-up, team-level changes that prioritize psychological safety and co-regulation as neurobiological conditions for professional vitality.*

Keywords: *polyvagal theory; burnout; moral injury; leadership styles; psychological safety; transactional analysis; learned helplessness; Balint group*

Introducere

Profesioniștii din domeniile medicale și de asistență socială se confruntă cu niveluri ridicate de epuizare profesională, fenomen care a dobândit în ultimele decenii un interes crescut atât în cercetarea academică, cât și în politicile de sănătate publică. Burnout-ul, definit de Maslach și Leiter (2016) ca sindrom caracterizat prin epuizare emoțională, depersonalizare și reducerea sentimentului de eficacitate personală, a fost adesea tratat ca o problemă de reziliență individuală. Profesioniștii care nu reușesc să gestioneze stresul cronic sunt percepuți ca lipsind de resurse personale adecvate pentru a face față cerințelor ocupaționale.

Această perspectivă individualizantă ridică o întrebare fundamentală: burnout-ul reflectă o limitare a individului sau o disfuncție a sistemului în care acesta funcționează? Răspunsul la această întrebare are implicații profunde pentru tipul de intervenție necesar. Dacă problema este a individului, soluția constă în tehnici de gestionare a stresului, cursuri de mindfulness sau sesiuni de terapie. Dacă problema este sistemică, soluția trebuie să vizeze structurile organizaționale, climatul relațional și stilul de conducere. Locul de muncă este mediul în care adulții își petrec cea mai mare parte a timpului activ, iar calitatea relațiilor ierarhice din acest spațiu are consecințe directe asupra stării lor de bine psihofiziologice.

Prezentul articol propune o reconsiderare a burnout-ului profesional prin prisma Teoriei Polivagale a lui Stephen Porges (2011), integrând perspectiva neurobiologică cu analiza tranzacțională (Berne, 1964) și teoriile contemporane despre stilurile de leadership. Argumentăm că starea sistemului nervos autonom, a individului și a echipei este condiția fundamentală a echilibrului interior și a eficienței profesionale, iar liderul de echipă poartă responsabilitatea de a crea condițiile neurofiziologice ale securității relaționale.

Teoria Polivagală: fundamentele neurobiologice ale securității și colaborării

Teoria Polivagală, elaborată de neurologul Stephen Porges (1994, 2011), propune o înțelegere ierarhică a sistemului nervos autonom (SNA) care depășește paradigma clasică simpatic-parasimpatic. Porges identifică trei circuite neurobiologice distincte, ierarhic organizate în funcție de

evoluția filogenetică, care determină modul în care un organism răspunde la amenințare și la siguranță.

Prima ierarhie, cea mai recentă din punct de vedere evolutiv, este circuitul vagal ventral, asociat cu starea de siguranță, conexiune socială, reglare emoțională și capacitate de colaborare. Când sistemul nervos detectează că mediul este sigur, nervul vag ventral activează sistemul de angajare socială (social engagement system): mușchii faciali, vocea și auzul se calibrează pentru comunicare empatică, iar individul poate gândi creativ, lua decizii nuanțate și se poate conecta autentic cu ceilalți. A doua ierarhie este sistemul simpatic de activare (fight-or-flight), care se declanșează atunci când SNA detectează pericol. Resursele cognitive și relaționale sunt redirecționate spre supraviețuire: gândirea devine îngustă și concretă, empatia scade, colaborarea devine dificilă. Un profesionist medical care funcționează cronic în această stare este, neurofiziologic, incapabil de performanța empatică și decizională pe care profesia o solicită.

A treia ierarhie, cea mai veche evolutiv, este circuitul vagal dorsal, asociat cu imobilizare, paralizie funcțională, disociere și colaps. Este starea de „freeze" la care ajung indivizii care au epuizat resursele de luptă și fugă. Această stare corespunde clinic tabloului cel mai grav al burnout-ului: apatie profundă, retragere emoțională, sentiment de golire și neputință.

Conceptul de neurorecepție (Porges, 2003) descrie procesul inconștient prin care sistemul nervos scanează continuu mediul pentru semnale de siguranță sau pericol, anterior oricărei evaluări cognitive conștiente. Aceasta explică de ce stilul de comunicare al liderilor, climatul relațional al echipei sau impredictibilitatea decizională influențează direct starea fiziologică a angajaților, independent de voința acestora. Nu putem alege în mod conștient să ne simțim în siguranță, pentru că siguranța este o stare neurobiologică, nu o decizie cognitivă.

Co-reglarea este capacitatea unui sistem nervos de a se regla prin contact cu un alt sistem nervos calm și sigur acesta este mecanismul central prin care liderii pot crea sau eroda starea de securitate psihologică a echipei (Dana, 2018). Tonul vocii, expresia facială, consecvența comportamentală și predictibilitatea liderului sunt semnale neuroceptive procesate automat de sistemul nervos al colegilor, cu mult înainte ca aceștia să conștientizeze răspunsul lor emoțional.

Burnout sau Leziune Morală? O distincție conceptuală necesară

Maslach și Leiter (2016) definesc burnout-ul printr-o triadă: epuizare emoțională, cinism/depersonalizare și reducerea eficacității profesionale percepute. Această definiție, deși utilă, atribuie implicit responsabilitatea individului care nu a reușit să gestioneze stresul cronic la care este expus. Numeroase studii au identificat determinanții organizaționali ai burnout-ului: volum excesiv de muncă, procese ineficiente, lipsă de autonomie, cultură organizațională toxică și bullying la locul de muncă (Leiter & Maslach, 2004; Shanafelt & Noseworthy, 2017).

O parte semnificativă din suferința profesioniștilor din sănătate se încadrează mai precis în conceptul de Moral Injury (Leziune Morală), introdus în literatura militară de Shay (1994) și extins ulterior în contexte medicale de Talbot și Dean (2018). Moral Injury descrie dauna psihologică produsă atunci când un individ este obligat să acționeze împotriva valorilor sale morale profunde, sau când este martor sau victimă a unor trădări ale încrederii din partea autorităților.

Distincția este esențială: burnout-ul este o problemă de resurse epuizate; Moral Injury este o problemă de integritate compromisă. Simptomele se pot suprapune: epuizare, cinism, retragere, dar etiologia și intervenția sunt fundamental diferite. A oferi tehnici de gestionare a stresului unui profesionist care suferă de Moral Injury înseamnă a-l ajuta să suporte mai eficient o situație injustă, nu a adresa cauza suferinței sale.

Determinanții care corespund mai degrabă Moral Injury includ: lipsa de autonomie și implicare în deciziile profesionale; sentimentul de trădare față de instituție sau sistem; dilemele etice între ce este obligat să facă profesionistul și ce consideră că este corect. Aceste dimensiuni cer schimbări structurale în modul în care echipele medicale sunt conduse și în felul în care este distribuită puterea decizională.

Stiluri de leadership, Analiza Tranzacțională și starea sistemului nervos

Teoria leadership-ului a evoluat de la modele centrate pe trăsăturile liderului spre abordări relaționale și situaționale care recunosc că eficiența conducerii este în mare măsură un fenomen interpersonal și contextual (Bass & Riggio, 2006). Din perspectiva Teoriei Polivagale, fiecare stil de leadership creează un mediu neuroceptiv distinct, cu consecințe directe asupra stării sistemului nervos al membrilor echipei.

Practica clinică oferă imagini concrete ale acestui mecanism. Una dintre clientele mele descria experiența zilnică la locul de muncă cu o singură frază: „merg la serviciu ca la război". Din perspectivă polivagală, această metaforă nu este o hiperbola, este o descriere neurobiologică precisă. Sistemul nervos al acestei persoane detecta, în fiecare dimineață, un mediu ostil și se pregătea corespunzător: activare simpatică, vigilență crescută, mușchii în tensiune, gândirea îngustată pe supraviețuire. Aceasta este starea în care mulți profesioniști își petrec opt ore pe zi, zi după zi.

Mesajele transmise de liderii rigizi și autoritari funcționează adesea ca semnale neuroceptive de pericol de mare intensitate. Din practica psihologică în lucrul cu persoane care traversează dificultăți la locul de muncă, se remarcă câteva tipare recurente cu impact puternic asupra stării sistemului nervos al angajaților. Amenințările implicite sau explicite de inlocuire: „dacă ceva nu ți se potrivește, poți să pleci, vom găsi cine să te înlocuiască", astfel de mesaje activează imediat circuitul de supraviețuire, transformând mediul de muncă într-un spațiu de amenințare cronică. Dublu-mesajul: „avem nevoie de experiența ta" urmat, la scurt timp, de umilirea publică a aceluiași angajat: „nu am timp acum pentru prostiile tale" la fel creează un dublu-bind neuroceptiv: nici apropierea, nici retragerea nu sunt sigure, sistemul nervos rămâne prins într-o stare de alertă fără ieșire. Tonul ridicat, umilirea publică și impredictibilitatea atitudinii liderului sunt, din perspectiva sistemului nervos, echivalente funcționale ale unui pericol fizic.

Analiza Tranzacțională (Berne, 1964) oferă un cadru complementar pentru înțelegerea acestor dinamici. Liderul rigid-autoritar operează predominant din starea de Eu Părinte Critic, comunicând de pe o poziție de superioritate și control, fără acces real la starea de Eu Adult, caracterizată prin raționalitate, ascultare autentică și negociere. Din perspectivă tranzacțională, comportamentul autoritar în mediul organizațional nu este neapărat expresia unei intenții malevolente, ci adesea un deficit de competențe manageriale liderul reproduce, în relațiile cu subalternii, patternuri relaționale învățate, fără resurse interne pentru a le recunoaște sau modifica. Consecința organizationață imediat vizibilă a acestui stil este fluctuația mare de personal, în special în sectorul public, unde remunerația scăzută amplifică efectele unui mediu relațional toxic. Angajații care au resurse interne și alternative profesionale părăsesc organizația. Cei care rămân sunt adesea cei cu o toleranță crescută la abuz, ceea ce ridică o întrebare clinică importantă pe care o explorăm în secțiunea următoare.

Leadership-ul tranzacțional, bazat pe schimbul de performanță contra recompensă, menține angajații într-o stare de vigilență instrumentală. Relația cu liderul este contingentă și calculată, nu oferă semnalele de securitate relațională necesare activării circuitului vagal ventral. Leadership-ul transformațional, dimpotrivă, creează condițiile neurobiologice ale securității: viziune împărtășită, recunoaștere autentică, autonomie acordată, toleranță față de erori. Cercetările arată că echipele conduse transformațional manifestă niveluri mai scăzute de burnout, angajament mai ridicat și o calitate superioară a îngrijirii (Boamah et al., 2018). Din perspectivă tranzacțională, liderul transformațional își invită angajații în tranzacții Adult-Adult: încredere reciprocă, responsabilitate negociată și recunoașterea competenței celuilalt.

Neputința învățată: când toxicul devine familiar

Nu toți angajații răspund la un mediu ierarhic disfuncțional prin protest sau părăsirea organizației. O parte semnificativă rămâne și, treptat, începe să perceapă abuzul ca normalitate. Aceasta nu este o alegere conștientă, este un răspuns neurobiologic și psihologic profund, modelat de experiențele timpurii. Persoanele care au crescut în familii cu dinamici abuzive, neglijente sau haotice au învățat, de timpuriu, că autoritățile sunt impredictibile sau periculoase și că supunerea este singura strategie de supraviețuire accesibilă. Sistemul nervos al acestor persoane a învățat să normalizeze activarea simpatică cronică, starea de alertă este familiară, aproape confortabilă în comparație cu

necunoscutul unui mediu autentic sigur. Atunci când aceste persoane întâlnesc la locul de muncă un superior autoritar, care ridică vocea, care umilește sau care amenință, sistemul nervos recunoaște patternul: „acesta este modul în care funcționează lumea”.

Conceptul de neputință învățată (Seligman, 1975) descrie starea în care un organism care a experimentat în mod repetat situații în care acțiunile sale nu au produs nicio schimbare învață să nu mai încerce. Tradus în contextul organizațional: angajatul care a încercat în mod repetat să semnaleze o problemă, să propună o soluție sau să ceară respect și a fost ignorat, umilit sau sancționat înțete, la un moment dat, să nu mai facă nimic. Această retragere nu este lenește sau lipsă de motivație, este un răspuns adaptativ al unui sistem nervos care a epuizat resursele de acțiune și a trecut în starea vagal-dorsală de colaps.

Din perspectivă clinică, aceste persoane descriu adesea un sentiment de resemnare profundă: „peste tot e la fel, șefii sunt autoritari și trebuie să faci ce zic”. Această convingere nu este doar o generalizare cognitivă, este o hartă neurobiologică a lumii, constituită prin experiențe repetate de neputință în relație cu autoritățile. Intervenția terapeutică în aceste cazuri nu vizează exclusiv restructurarea cognitivă, ci refacerea capacității sistemului nervos de a detecta siguranța și de a-și recupăra agenția: dreptul și capacitatea de a acționa, de a spune nu, de a alege.

Grupul Balint: refacerea capacității empatice prin relația medic-pacient

Grupul Balint, așa cum a fost conceput de Michael Balint (1957) și dezvoltat ulterior în practica medicală internațională, are un obiectiv precis și delimitat: explorarea relației medic-pacient și a rezonanței emoționale pe care aceasta o generează în profesionist. Grupul Balint nu este un spațiu de analiză organizațională sau de dezbatere a disfuncțiilor sistemice, aceste aspecte sunt, prin definiție, în afara cadrului său de lucru. Focusul rămâne consecvent pe experiența internă a medicului în contact cu pacientul său.

Această distincție este esențială pentru a înțelege corect contribuția specifică a grupului Balint în raport cu celelalte intervenții discutate în prezentul articol. În timp ce schimbările de leadership și de cultură organizațională vizează condițiile externe de securitate neurobiologică, grupul Balint abordează trăirea internă: ce se întâmplă în medicul care îngrijește un pacient dificil, cum rămâne prezent și empatic în fața suferinței, cum învață să recunoască propriile reacții emoționale și să le utilizeze terapeutic. Din perspectiva Teoriei Polivagale, procesul care se desfășoară într-un grup Balint funcțional poate fi înțeles ca o experiență reparatorie de co-reglare în spațiul relației profesionale. Prezentarea unui caz clinic, în prezența unor colegi care ascultă fără a judeca și a unui facilitator care menține un climat de curiozitate și siguranță, activează circuitul vagal ventral al prezentatorului. Acesta poate accesa emoții și observații pe care starea de apărare le blochează, poate integra trăiri care altfel rămân disociate și poate recupera sensul relațional al actului medical.

Cercetările confirmă că participarea regulată la grupuri Balint este asociată cu reducerea semnificativă a epuizării emoționale și cu îmbunătățirea empatiei clinice (Kjeldmand & Holmström, 2008; Torppa et al., 2008). Aceste efecte nu se datorează rezolvării problemelor organizaționale, care rămân în afara grupului, ci refacerii capacității medicului de a fi prezent relațional în întâlnirea cu pacientul. Grupul Balint și intervențiile de leadership transformațional acționează pe planuri complementare: primul restaurează rezonanța empatică a medicului; al doilea construiește mediul organizațional în care aceasta poate fi susținută.

Modele existente: când organizația înțelege omul ca sistem bio-psiho-social

Nu trebuie să inventăm modele teoretice, ele există deja și funcționează. Experiența în calitate de psiholog organizațional în companii din sectorul IT oferă o perspectivă concretă asupra a ceea ce devine posibil atunci când o organizație alege să trateze angajatul nu ca pe o resursă umană substituibilă, ci ca pe un sistem bio-psiho-social cu nevoi, limitări și potențial propriu.

Aceste organizații se disting printr-o serie de caracteristici care, privite prin prisma Teoriei Polivagale, creează sistematic condițiile activării vagale ventrale. În primul rând, investesc consistent în formarea managerilor, nu doar în competențe tehnice, ci în abilități de comunicare, reglare emoțională, feedback constructiv și conștiință de sine. Un manager care își cunoaște propriile reacții

emoționale și știe cum să mențină un ton calm și predictibil este, neurobiologic, un co-regulator eficient pentru echipa sa.

În al doilea rând, aceste organizații experimentează modele de lucru bazate pe distribuirea responsabilităților și pe asumarea colectivă a eșecului. Într-o cultură care tratează eroarea ca pe o sursă de învățare, și nu ca pe un motiv de sancțiune sau umilință, sistemul nervos al angajaților nu trebuie să opereze în defensivă permanentă. Echipele pot experimenta, pot raporta probleme fără frică și pot colabora autentic, comportamente care corespund exact stării vagal-ventrale descrise de Porges (2011). Motivația non-financiară joacă un rol esențial și adesea subestimat. Accesul la un spațiu de lucru cu lumină naturală, fructe la birou, sală de sport, masă de tenis, activități de team building, învățarea limbilor străine și, semnificativ, accesul la servicii de suport psihologic, toate acestea nu sunt capricii sau beneficii superficiale. Din perspectivă neurofiziologică, ele sunt semnale concrete că organizația recunoaște că angajatul are un corp care obosește, o minte care are nevoie de deconectare și o viață interioară care merită îngrijită. Sistemul nervos al angajatului recepționează aceste semnale și înregistrează: „acest mediu mă vede ca om, nu ca funcție".

Distincția esențială față de organizațiile care generează burnout nu este în primul rând cea financiară. Există companii mici cu resurse limitate care creează culturi organizaționale sănătoase, și organizații publice bine finanțate care rămân toxice relațional. Diferența fundamentală este una de înțelegere: conducerea înțelege sau nu cum funcționează un om ca sistem bio-psiho-social? Înțelege sau nu că productivitatea, creativitatea și loialitatea unui angajat nu pot fi comandate prin presiune ierarhică, ele sunt efectele naturale ale unui sistem nervos care se simte în siguranță?

Aceste modele demonstrează că schimbarea este posibilă și că ea nu cere neapărat bugete mari. Cere, în primul rând, o schimbare de perspectivă: de la „cum scot mai mult din angajatul meu" la „ce condiții trebuie să creez pentru ca angajatul meu să poată da ce are mai bun". Aceasta este întrebarea pe care Teoria Polivagală, Analiza Tranzacțională și cercetarea contemporană despre siguranța psihologică o pun, fiecare din unghiuri diferite, cu același răspuns: omul are nevoie de siguranță pentru a înflori.

De la supraviețuire la colaborare: condiții pentru vitalitate profesională

Dacă starea sistemului nervos este condiția fundamentală a colaborării și a eficienței echipei, și dacă această stare este modelată în mod esențial de comportamentul relațional al liderului, atunci intervențiile orientate exclusiv spre individ sunt insuficiente. A pune responsabilitatea echilibrului emoțional exclusiv pe umerii profesioniștilor medicali înseamnă a ignora arhitectura neurobiologică a suferinței lor.

Propunem o schimbare de paradigmă: de la modelul de reglementare top-down, în care ministerele și parlamentele impun standarde de wellness instituțional, la un model bottom-up, în care schimbările pornesc din secție, din echipă, din relația concretă dintre lider și colegii săi. Schimbările de cultură organizațională nu pot fi legiferare, ele sunt produsul unor practici relaționale repetate, al unor micro-decizii cotidiene privind modul în care oamenii sunt tratați.

Intervențiile cu dovezi de eficiență în reducerea burnout-ului și îmbunătățirea stării de bine profesionale includ: distribuirea autonomiei decizionale la nivelul cel mai apropiat de activitatea clinică; recunoașterea consecventă a contribuțiilor individuale; transparența proceselor organizaționale; formarea liderilor de echipă în comunicare autentică și reglare emoțională; și crearea de spații regulare de reflecție, inclusiv supervizare clinică și debriefing post-incident (Shanafelt & Noseworthy, 2017; West et al., 2020).

Într-un mediu organizațional ideal, profesionistul nu ar trebui să aleagă între integritate și supraviețuire profesională. O persoană care se simte în siguranță și integră la locul de muncă, ale cărei valori, competențe și contribuții sunt recunoscute, nu are nevoie de tehnici de gestionare a stresului pentru a face față agresivității ierarhice. Ea are nevoie, pur și simplu, de un mediu în care sistemul nervos ventral poate fi activ: relaxându-se suficient de mult pentru a gândi clar, a simți empatic și a colabora creativ. Aceasta este condiția neurobiologică a productivității și a proactivității.

Concluzii

Prezentul articol a propus o reconsiderare a burnout-ului profesional prin prisma Teoriei Polivagale, integrată cu Analiza Tranzacțională și cu observații clinice din practica psihologică. Epuizarea profesioniștilor din sănătate nu poate fi înțeleasă în afara contextului relațional și organizațional care modelează starea sistemului nervos autonom. Distincția dintre burnout și Moral Injury oferă un cadru mai precis pentru identificarea suferinței și a intervenției adecvate.

Stilul de leadership are efecte neurofiziologice directe: mesajele de amenințare, umilirea publică și mesajele duble relaționale mențin sistemul nervos al angajaților în stare de alertă cronică, incompatibilă cu empatia și colaborarea. Din perspectivă tranzacțională, liderul autoritar operează din Părintele Critic, fără acces real la starea de Eu Adult, care este un deficit de competențe, nu neapărat de caracter, ce poate fi abordat prin formare și supervizare.

Persoanele care normalizează dinamicile abuzive în mediul de muncă, adesea datorită unor istorii familiale marcate de relații de autoritate disfuncționale, sunt vulnerabile la neputință învățată și la perpetuarea ciclului. Recunoașterea acestui mecanism este esențială atât în practica clinică, cât și în proiectarea intervențiilor organizaționale.

Grupul Balint acționează pe un plan complementar și specific: restaurează capacitatea empatică a medicului prin explorarea relației sale cu pacientul, fără a viza schimbarea structurilor organizaționale. Cele două dimensiuni: transformarea leadershipului și refacerea rezonanței empatice în grupul Balint, se susțin reciproc și nu se substituie.

De la supraviețuire la colaborare nu este o metaforă, este o schimbare de stare a sistemului nervos, posibilă doar în prezența siguranței relaționale. Secția este prima unitate de schimbare. Liderul de echipă este primul co-regulator. Iar o persoană care se simte în siguranță și integră nu are nevoie să „reziste", ea poate pur și simplu să își facă treaba bine.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
2. Balint, M. (1957). The doctor, his patient and the illness. Pitman Medical Publishing.
3. Berne, E. (1964). Games people play: The psychology of human relationships. Grove Press.
4. Boamah, S. A., Laschinger, H. K. S., Wong, C., & Clarke, S. (2018). Effect of transformational leadership on job satisfaction and patient safety outcomes. Nursing Outlook, 66(2), 180-189. https://doi.org/10.1016/j.outlook.2017.10.004
5. Dana, D. (2018). The polyvagal theory in therapy: Engaging the rhythm of regulation. W. W. Norton & Company.
6. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350-383. https://doi.org/10.2307/2666999
7. Kjeldmand, D., & Holmstrom, I. (2008). Balint groups as a means to increase job satisfaction and prevent burnout among general practitioners. Annals of Family Medicine, 6(2), 138-145. https://doi.org/10.1370/afm.813
8. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. Research in Occupational Stress and Well Being, 3, 91-134.
9. Litz, B. T., Stein, N., Delaney, E., Lebowitz, L., Nash, W. P., Silva, C., & Maguen, S. (2009). Moral injury and moral repair in war veterans: A preliminary model and intervention strategy. Clinical Psychology Review, 29(8), 695-706.
10. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15(2), 103-111.
11. Porges, S. W. (1994). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. Norton Series on Interpersonal Neurobiology.

12. Porges, S. W. (2003). Social engagement and attachment: A phylogenetic perspective. Annals of the New York Academy of Sciences, 1008(1), 31-47.
13. Porges, S. W. (2011). The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. W. W. Norton & Company.
14. Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. W. H. Freeman.
15. Shanafelt, T. D., & Noseworthy, J. H. (2017). Executive leadership and physician well-being: Nine organizational strategies to promote engagement and reduce burnout. Mayo Clinic Proceedings, 92(1), 129-146.
16. Shay, J. (1994). Achilles in Vietnam: Combat trauma and the undoing of character. Atheneum.
17. Talbot, S. G., & Dean, W. (2018). Physicians are not burning out. They are suffering from moral injury. STAT News.
18. Torppa, M. A., Makinen, A., Jarvinen, M., Vanhanen, A., Isoaho, H., & Pitkala, K. H. (2008). Exploring underlying factors of difficulties in doctor-patient relationships. Patient Education and Counseling, 73(3), 516-522.
19. West, M., Eckert, R., Collins, B., & Chowla, R. (2020). Caring to change: How compassionate leadership can stimulate innovation in health care. The King's Fund.
20. World Health Organization. (2019). Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases. https://www.who.int/news/item/28-05-2019

PSYCHOSOCIAL FACTORS AND WORK STYLES AS PREDICTORS OF OCCUPATIONAL STRESS AMONG ONCOLOGY HEALTHCARE PROFESSIONALS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Rodica Gutium
MA, Clinical Psychologist, IMSP Oncology Institute
Veronica Calancea
Lecture, PhD, Moldova State University, Senior Clinical Psychologist, Republican Clinical Hospital

Abstract: *Occupational stress represents one of the most significant challenges affecting healthcare professionals working in oncology settings. Continuous exposure to suffering, uncertainty, complex therapeutic decisions, and end-of-life situations places considerable emotional and cognitive demands on medical staff. This study explores the relationship between psychosocial work factors, individual work styles, and occupational stress among healthcare professionals employed in a specialized oncology institution. A total of 60 healthcare professionals, including physicians and nurses, participated in the study. Data were collected using the Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ III), the Job Stress Survey (JSS), and the Survey of Work Styles (SWS). The findings indicate that elevated emotional and cognitive demands, combined with work styles characterized by excessive professional involvement and time pressure, contribute significantly to occupational stress. The study highlights the importance of organizational and individual interventions aimed at promoting resilience, professional well-being, and sustainable oncology care.*

Keywords: *occupational stress; psychosocial factors; oncology; healthcare professionals; work styles*

Introducere

În ultimele decenii, sănătatea ocupațională a profesioniștilor din domeniul medical a devenit un subiect de interes major atât pentru cercetători, cât și pentru organizațiile din domeniul sănătății. Creșterea complexității actului medical, dezvoltarea rapidă a tehnologiilor și a protocoalelor terapeutice, precum și presiunea continuă asupra resurselor umane au contribuit la amplificarea riscurilor psihosociale asociate activității profesionale. În acest context, stresul ocupațional și sindromul burnout sunt recunoscute drept unele dintre cele mai importante provocări ale sistemelor moderne de sănătate.

Conceptul de burnout a fost introdus pentru prima dată de psihiatrul american Herbert Freudenberger în anul 1974, în urma observațiilor realizate asupra profesioniștilor implicați în activități de ajutor și îngrijire. Autorul a descris burnoutul ca o stare de epuizare fizică și emoțională, însoțită de pierderea motivației, scăderea energiei și diminuarea capacității de implicare profesională, apărută ca rezultat al expunerii prelungite la stres și al dedicării excesive activității profesionale (Freudenberger, 1974). Observațiile sale au evidențiat faptul că persoanele cu un nivel ridicat de implicare și responsabilitate profesională sunt deosebit de vulnerabile la dezvoltarea acestui sindrom, mai ales în profesiile care presupun contact direct și constant cu nevoile și suferința altor persoane.

Ulterior, cercetările realizate de Maslach și Jackson (1981) au contribuit la dezvoltarea conceptuală a fenomenului, definind burnoutul prin trei dimensiuni fundamentale: epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea sentimentului realizării profesionale. Această abordare a devenit una dintre cele mai influente perspective teoretice în studiul sănătății ocupaționale și stă la baza majorității cercetărilor contemporane privind stresul profesional și burnoutul.

În prezent, Organizația Mondială a Sănătății recunoaște burnoutul drept un fenomen ocupațional rezultat din stresul cronic la locul de muncă insuficient gestionat (WHO, 2019).

Dintre toate specialitățile medicale, oncologia este considerată una dintre cele mai solicitante din punct de vedere emoțional și profesional. Activitatea specialiștilor din oncologie presupune contactul permanent cu pacienți diagnosticați cu boli amenințătoare de viață, comunicarea unor

informații dificile, confruntarea cu suferința și pierderea, precum și gestionarea unor decizii terapeutice complexe.

În ultimele decenii, creșterea continuă a incidenței cancerului, dezvoltarea rapidă a tehnologiilor diagnostice și terapeutice, precum și extinderea supraviețuirii pacienților oncologici au contribuit la creșterea complexității activității profesionale în oncologie. În aceste condiții, menținerea sănătății ocupaționale a personalului medical devine o condiție esențială pentru asigurarea continuității și calității îngrijirilor oncologice.

Scopul prezentului studiu este de a analiza relația dintre factorii psihosociali ai muncii, stilurile de lucru și stresul ocupațional în rândul personalului medical din oncologie.

Stresul ocupațional este definit de Lazarus și Folkman (1984) ca rezultatul interacțiunii dintre individ și mediul său, atunci când solicitările percepute depășesc resursele disponibile pentru a le face față. În mediul medical, această relație este influențată atât de particularitățile organizaționale, cât și de caracteristicile individuale ale profesioniștilor.

O contribuție importantă la înțelegerea mecanismelor stresului ocupațional este adusă de Modelul Cerințe–Resurse (Job Demands–Resources Model)**,** elaborat de Bakker și Demerouti (2007). Potrivit acestui model, fiecare activitate profesională este caracterizată prin existența unor cerințe ocupaționale și a unor resurse profesionale. Cerințele ocupaționale includ aspecte ale muncii care necesită efort fizic, cognitiv sau emoțional susținut și care sunt asociate unor costuri psihologice și fiziologice. În schimb, resursele profesionale reprezintă acele caracteristici ale mediului de muncă ce facilitează atingerea obiectivelor profesionale, reduc impactul solicitărilor ocupaționale și contribuie la dezvoltarea personală și profesională. Conform autorilor, atunci când cerințele profesionale depășesc în mod constant resursele disponibile, crește riscul apariției stresului ocupațional, al epuizării profesionale și al burnoutului.

În contextul activității oncologice, cerințele profesionale sunt reprezentate de încărcătura emoțională asociată îngrijirii pacienților cu cancer, complexitatea deciziilor clinice, volumul ridicat de muncă și responsabilitatea profesională crescută. Resursele profesionale includ suportul organizațional, colaborarea în cadrul echipei multidisciplinare, autonomia profesională și accesul la mecanisme de suport psihologic. Dezechilibrul dintre aceste două componente poate favoriza apariția stresului ocupațional și a epuizării profesionale în rândul personalului medical.

Maslach și Leiter (2016) subliniază că burnoutul nu trebuie înțeles exclusiv ca o problemă individuală, ci ca expresia unui dezechilibru persistent între persoană și mediul său profesional. În oncologie, acest dezechilibru este accentuat de ceea ce Figley (1995) a descris drept oboseală de compasiune, fenomen care apare în rândul profesioniștilor expuși constant la suferința altor persoane. Literatura recentă evidențiază importanța factorilor protectori și a rezilienței profesionale. Reziliența este definită ca abilitatea persoanei de a se adapta eficient la situații dificile și de a-și menține funcționarea profesională în condiții de stres (Southwick et al., 2014). În oncologie, reziliența este susținută de suportul social, sentimentul eficacității profesionale, experiența clinică și existența unor mecanisme sănătoase de autoreglare emoțională.

Metodologie

Prezenta cercetare a avut un caracter descriptiv și transversal, fiind realizată în cadrul IMSP Institutul Oncologic din Republica Moldova. Studiul a urmărit analiza relației dintre factorii psihosociali ai muncii, stilurile de lucru și stresul ocupațional în rândul personalului medical implicat în îngrijirea pacienților oncologici.

Lotul de cercetare a fost constituit din 60 de profesioniști din domeniul sănătății, dintre care 30 de medici și 30 de asistenți medicali. Participanții proveneau din diferite subdiviziuni clinice și servicii oncologice și au participat voluntar la studiu, în condiții de anonimat și confidențialitate.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate trei instrumente psihologice standardizate. Factorii psihosociali ai muncii au fost evaluați prin intermediul **CopenhagenPsychosocialQuestionnaire – versiunea III (COPSOQ III)**, instrument recunoscut la nivel internațional pentru analiza dimensiunilor psihosociale ale mediului profesional, inclusiv cerințele cognitive și emoționale, volumul de muncă, suportul social și climatul organizațional.

Nivelul stresului ocupațional a fost evaluat cu ajutorul **Job StressSurvey (JSS)**, instrument elaborat de Spielberger și Vagg, care permite identificarea principalelor surse de stres profesional și aprecierea intensității acestora.

În vederea evaluării particularităților comportamentale asociate activității profesionale, a fost utilizat **Survey of WorkStyles (SWS)**, instrument care analizează stilurile de lucru și caracteristicile individuale relevante pentru adaptarea la solicitările ocupaționale, precum implicarea în muncă, presiunea timpului, competitivitatea și tendința spre perfecționism.

Rezultate

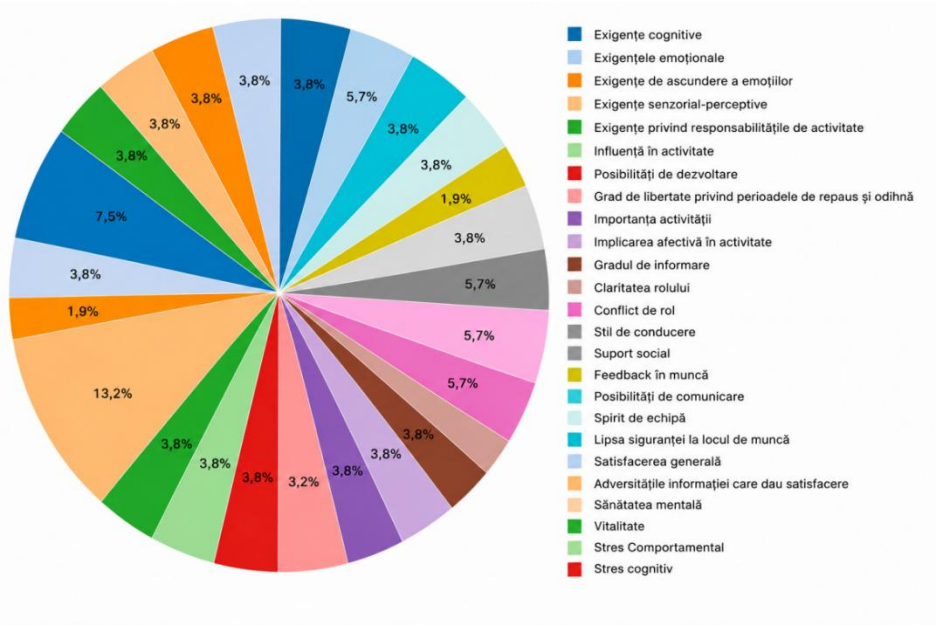


Figura 1. Factorii psihosociali ai muncii evaluați prin COPSOQ III

Analiza rezultatelor COPSOQ III a evidențiat existența unor cerințe emoționale și cognitive ridicate, responsabilitate profesională crescută și volum mare de muncă. Participanții au raportat frecvent situații care presupun gestionarea simultană a mai multor sarcini, menținerea unui nivel înalt de concentrare și luarea unor decizii rapide în contexte clinice complexe.

Rezultatele sugerează existența unui dezechilibru între cerințele profesionale și resursele disponibile, aspect care reprezintă un important factor de risc pentru dezvoltarea stresului ocupațional.

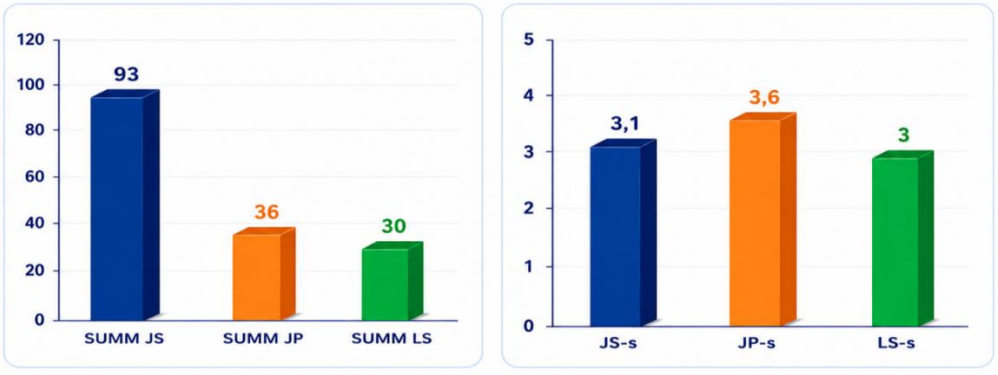


Figura 2. Nivelul stresului ocupațional evaluat prin JSS

Evaluarea stresului ocupațional prin intermediul **Job StressSurvey (JSS)** evidențiază prezența unui nivel moderat spre ridicat al stresului profesional în rândul personalului medical investigat.

Scorul global al stresului ocupațional (**JS = 93**) reflectă expunerea frecventă la factori de stres specifici mediului oncologic. Analiza dimensiunilor componente indică faptul că **presiunea profesională** constituie principala sursă de stres (**JP = 36**), urmată de dimensiunea asociată **suportului organizațional** (**LS = 30**).

În ceea ce privește valorile medii standardizate, presiunea profesională a înregistrat cel mai ridicat scor (**JP-s = 3,6**), comparativ cu scorul global al stresului ocupațional (**JS-s = 3,1**) și cu dimensiunea suportului organizațional (**LS-s = 3,0**). Aceste rezultate sugerează că participanții percep solicitările profesionale drept mai intense decât resursele disponibile pentru gestionarea acestora.

Evaluarea stresului ocupațional prin intermediul **Job StressSurvey (JSS)** evidențiază prezența unui nivel moderat spre ridicat al stresului profesional în rândul personalului medical investigat.

Scorul global al stresului ocupațional (**JS = 93**) reflectă expunerea frecventă la factori de stres specifici mediului oncologic. Analiza dimensiunilor componente indică faptul că **presiunea profesională** constituie principala sursă de stres (**JP = 36**), urmată de dimensiunea asociată **suportului organizațional** (**LS = 30**).

În ceea ce privește valorile medii standardizate, presiunea profesională a înregistrat cel mai ridicat scor (**JP-s = 3,6**), comparativ cu scorul global al stresului ocupațional (**JS-s = 3,1**) și cu dimensiunea suportului organizațional (**LS-s = 3,0**). Aceste rezultate sugerează că participanții percep solicitările profesionale drept mai intense decât resursele disponibile pentru gestionarea acestora..

Interpretarea rezultatelor sugerează că stresul ocupațional este determinat predominant de intensitatea responsabilităților profesionale, volumul activității și presiunea timpului, caracteristici specifice activității medicale oncologice. În același timp, valorile asociate suportului organizațional indică existența unui dezechilibru între cerințele ocupaționale și resursele percepute ca disponibile pentru gestionarea acestora.

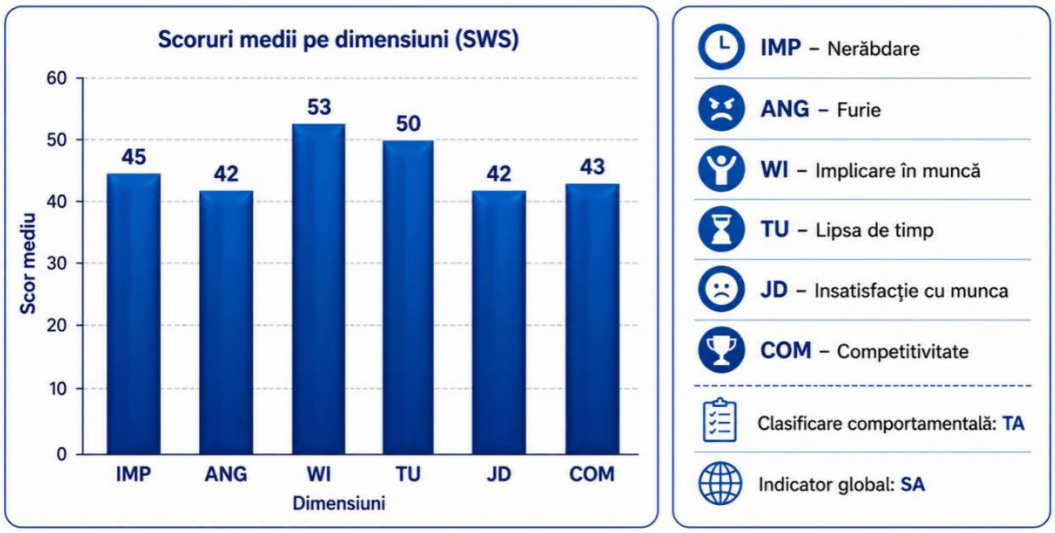


Figura 3. Profilul stilurilor de lucru ale personalului medical evaluat prin Survey of Work Styles (SWS)

Analiza stilurilor de lucru a evidențiat predominanța dimensiunilor *Implicare în muncă* (WI = 53) și *Lipsa timpului* (TU = 50), urmate de *Nerăbdare* (IMP = 45), *Competitivitate* (COM = 43), *Furie* (ANG = 42) și *Insatisfacție profesională* (JD = 42). Profilul identificat sugerează o tendință spre hiperimplicare profesională și orientare accentuată către performanță, caracteristici asociate tiparului comportamental de tip A.

Clasificarea comportamentală obținută prin SWS indică predominanța profilului **Tip A (TA)**, caracterizat prin asumarea unui nivel ridicat de responsabilitate, presiunea timpului și implicare profesională intensă. În contextul solicitărilor organizaționale crescute, aceste caracteristici pot amplifica vulnerabilitatea la stres ocupațional și pot favoriza apariția epuizării profesionale.

Rezultatele obținute evidențiază caracterul multidimensional al stresului ocupațional în oncologie, acesta fiind influențat atât de factorii psihosociali ai mediului profesional, cât și de particularitățile individuale ale specialiștilor. Cerințele cognitive și emoționale ridicate, responsabilitatea profesională crescută și presiunea timpului constituie factori relevanți care contribuie la vulnerabilitatea personalului medical față de stresul ocupațional și epuizarea profesională.

Datele obținute susțin modelul Cerințe–Resurse propus de Bakker și Demerouti (2007), conform căruia stresul ocupațional apare atunci când cerințele profesionale depășesc resursele disponibile. Rezultatele sunt în concordanță cu studiile realizate de Shanafelt și colaboratorii (2015), care au evidențiat niveluri ridicate de stres și burnout în rândul profesioniștilor din oncologie.

În același timp, rezultatele SWS sugerează că hiperimplicarea profesională și presiunea timpului amplifică efectele factorilor organizaționali. Aceste constatări susțin perspectiva lui Maslach și Leiter (2016), conform căreia burnoutul reprezintă rezultatul interacțiunii dintre persoană și mediul profesional.

Rezultatele cercetării susțin necesitatea implementării unor programe sistematice de monitorizare a riscurilor psihosociale în cadrul instituțiilor medicale. Printre intervențiile recomandate se numără evaluarea periodică a stresului ocupațional, dezvoltarea grupurilor Balint, consolidarea suportului managerial, promovarea supervizării profesionale și implementarea programelor de dezvoltare a rezilienței.

În contextul serviciilor oncologice, integrarea intervențiilor de suport psihologic pentru personalul medical poate contribui la reducerea riscului de burnout și la menținerea calității actului medical.

Concluzii

Rezultatele studiului demonstrează că personalul medical oncologic activează într-un context profesional caracterizat prin cerințe psihosociale ridicate, presiune profesională semnificativă și stiluri de lucru orientate spre implicare intensă și performanță.

Dezechilibrul dintre solicitările profesionale și resursele disponibile, asociat cu un profil comportamental de tip A, constituie un factor important de vulnerabilitate pentru stres ocupațional și epuizare profesională.

Dincolo de indicatorii statistici și modelele teoretice, rezultatele prezentei cercetări reamintesc faptul că profesioniștii din oncologie reprezintă una dintre cele mai valoroase resurse ale sistemului de sănătate. Grija față de sănătatea lor psihologică nu constituie doar o responsabilitate individuală, ci și una organizațională și socială. Investiția în bunăstarea personalului medical reprezintă, în ultimă instanță, o investiție în calitatea îngrijirilor oferite pacienților și în sustenabilitatea serviciilor oncologice.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bakker, A. B., &Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. Journal of Managerial Psychology, 22(3), 309–328.https://doi.org/10.1108/02683940710733115
2. Bakker, A. B., Demerouti, E., &Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. Human Resource Management, 43, 83–104.https://doi.org/10.1002/HRM
3. Banerjee, S., Califano, R., Corral, J., et al. (2017). Professional burnout in European young oncologists: Results of the European Society for Medical Oncology (ESMO) Young Oncologists Committee Burnout Survey. Annals of Oncology, 28, 1590–1596.https://doi.org/10.1093/annonc/mdx196
4. Figley, C. R. (1995). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. New York: Brunner/Mazel.
5. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. Journal of Social Issues, 30(1), 159–165.https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
6. Hakanen, J. J. (2008). The Job Demands–Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. Work & Stress, 22, 224–241.https://doi.org/10.1080/02678370802379432
7. Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire – A tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 31(6), 438–449.https://doi.org/10.5271/sjweh.948
8. Lazarus, R. S., &Folkman, S. (1984).*Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer.
9. Maslach, C., &Leiter, M. P. (2016)**.***Burnout.* In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 351–357). AcademicPress.https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3
10. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2(2), 99–113.https://doi.org/10.1002/job.4030020205
11. Maslach, C., Schaufeli, W. B., &Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Annual Review of Psychology, 52, 397–422.https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397
12. Schaufeli, W. B., &Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice: A critical analysis. London: Taylor & Francis.https://doi.org/10.1201/9781003062745
13. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges. European Journal of Psychotraumatology, 5, 25338.https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338
14. World Health Organization. (2019). Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases (ICD-11). Geneva: WHO.
15. Cotelea (Grati), L. (2019). Sindromulepuizăriiemoționale la personalul medical. Problemeactuale ale științelorumanistice, 18, 170–180.https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/131573
16. Șveț, V. (2021). Dezechilibruefort-recompensăînactivitateamediciloroncologi. Congresul IV Național de Oncologie.https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/146160

THE BODY THAT NO LONGER DREAMS: BURNOUT AND THE LOSS OF SYMBOLIC MOVEMENT

Liliana Scarlat
Clinical psychologist, choreographer, specialist in dance and movement therapy, Chișinău, Republic of Moldova

„Pentru a nu simți durerea, sufletul își îngheață aripile.”
(Donald Kalshed)

Abstract: *Burnout is not merely a form of professional exhaustion but a symbolic freezing of the capacity to dream - to transform experience into meaning. The loss of symbolic function may weaken the living connection between body, affect, and imagination. The body, which naturally “dreams” through gesture, breath, and movement, may become rigid, mechanical, and alienated from lived emotional experience. This paper explores the relationship between burnout, the diminishing of symbolic processes, and the difficulty of transforming emotional experience into meaning, suggesting that authentic bodily movement may represent an expression of psychic vitality and of the individual’s relationship with the Self. The reactivation of symbolic functioning at the bodily level may constitute a potential pathway for the prevention and psychic transformation of burnout.*

Keywords: *burnout; dreaming; embodiment; movement; symbolization*

Introducere: între corp, afect și simbol

Trăim într-o cultură orientată spre performanță și eficiență, dar care neglijează spațiul interior al reflecției și trăirii autentice. Burnout-ul poate reflecta dificultatea omului contemporan de a menține contactul cu imaginația și viața interioară. Wilfred Bion [1] descrie funcția de visare ca un proces fundamental de transformare a experiențelor emoționale brute în conținuturi psihice care pot fi gândite. Din această perspectivă, slăbirea funcției de visare afectează capacitatea psihicului de a integra și simboliza experiența afectivă.

Din perspectivă analitică, funcția de visare reprezintă capacitatea psihicului de a conține, integra și transforma experiențele afective brute. Atunci când această funcție este perturbată, psihicul își pierde fluiditatea mișcării interioare. Gândirea devine rigidă, iar corpul preia asupra sa greutatea trăirilor neprelucrate.

În absența funcției de visare, afectele neelaborate nu mai pot fi conținute psihic și se descarcă somatic, sub forma tensiunilor musculare, oboselii cronice, prin dureri difuze, tulburări de respirație sau a senzației de gol interior. Corpul devine astfel scena pe care se exprimă ceea ce psihicul nu mai poate simboliza - un spațiu de stocare a emoțiilor „înghețate”, unde afectul neelaborat se exprimă prin simptom și rigidizare corporală.

Într-o lume dominată de rațional și de utilitar, afectul și imaginația sunt marginalizate, iar omul riscă să devină un mecanism care gândește, dar nu simte. Această observație susține ideea că burnout-ul nu este doar o epuizare funcțională, ci o expresie a clivajului dintre cultură și suflet.

Visarea - funcția psihică de transformare a trăirii în sens

Visarea în acest context nu se referă la visele din timpul somnului, ci la o activitate psihică fundamentală, o mișcare interioară care transformă trăirile brute în imagini, sens și simboluri. În teoria funcției alfa, Wilfred Bion [1] descrie procesul prin care experiențele emoționale brute ale copilului sunt conținute și transformate de către mamă în experiențe care pot fi ulterior gândite și simbolizate. Putem spune că la început, bebelușul nu „visează” singur. El este, într-un sens, „visat” de mama. Astfel, funcția de visare reprezintă capacitatea psihicului de a conține emoția și de a-i oferi o formă. Thomas Ogden [6] extinde această idee și vorbește despre „a visa experiența” - o capacitate de a trăi simbolic realitatea. Când această funcție se blochează, trăirea nu mai poate fi transformată în sens. Ceea ce nu este elaborat se repetă, iar experiența rămâne neprelucrată, într-o formă brută, imposibil

de simbolizat. În aceste condiții, spaima este ruptă de conținut și rămâne prezentă doar ca tensiune, gol sau îngheț interior, iar corpul devine spațiul unde această experiență continuă să se exprime.

Această capacitate timpurie de a transforma experiența afectivă trăită corporal în imagini și simboluri nu dispare, ci rămâne un potențial fundamental al psihicului.

În psihologia analitică jungiană, visarea înseamnă o expresie a procesului de individuație - limbajul prin care inconștientul comunică cu conștientul, unde visul, fie nocturn, fie trăit prin actul creativ sau prin expresia corporală, este modul prin care Sinele se regenerează. În acest sens, visarea poate fi înțeleasă ca o formă profundă de imaginație vie. Jung privește corpul nu doar ca fiind vehicul al psihicului, ci ca o expresie vie a Sinelui, considerând imaginația drept funcția creativă a sufletului, prin care inconștientul își găsește expresia [2].

Astfel, visarea și imaginația pot fi privite ca două fețe ale aceluiași proces de transformare interioară, unde prima desemnează funcția care transformă, iar cea de-a doua forma prin care această transformare se realizează. Corpul devine primul spațiu al simbolizării, locul unde experiența afectivă este trăită, conținută și exprimată înainte de a deveni reprezentare verbală. În acest sens, funcția de visare, fiind capacitatea psihicului de a transforma trăirea brută în experiență simbolică, presupune a fi procesul care include expresia corporală.

În primele etape ale dezvoltării psihice, experiența afectivă este trăită predominant somatic, înainte ca ea să poată fi organizată verbal sau conceptual. Ritmul relațional, contactul corporal, respirația și mișcarea constituie primele forme prin care copilul experimentează relația cu celălalt și cu propria lume afectivă. Din această perspectivă, corpul nu constituie doar suportul biologic al psihicului, ci participă activ la formarea capacității de simbolizare și de reglare afectivă.

Atunci când experiența emoțională este conținută și reflectată în relația timpurie, ea poate fi treptat transformată în imagine, sens și experiență psihică integrată. În absența acestei transformări, afectul poate rămâne exprimat predominant la nivel corporal, manifestându-se prin tensiune, agitație, inhibiție sau rigidizare. Din această perspectivă, relația dintre corp și funcția de visare nu poate fi redusă la o simplă metaforă, ci evidențiază participarea profundă a corporalității la procesele timpurii de simbolizare.

Dansul și mișcarea autentică ar putea constitui forme de expresie simbolică prin care experiențele inconștiente recapătă formă corporală și ritm. Impulsurile care apar în corp pot fi observate, conținute și lăsate să se desfășoare în acord cu ritmul interior, iar gestul devine limbajul metaforic al visării – o formă de simbolizare trăită.

Burnout-ul ca pierdere a mișcării simbolice

Dacă privim burnout-ul ca pe o ruptură progresivă a relației dintre corp și psihic, observăm că Eul poate rămâne captiv unui rol și excesiv identificat cu Persona profesională, în detrimentul altor dimensiuni ale vieții psihice [4]. În acest context, Donald Kalshed [5] descrie arhetipul apărătorului interior care suspendă contactul cu trăirea afectivă pentru a proteja psihicul de experiențe resimțite ca intolerabile, iar Marion Woodman [7] subliniază că, atunci când corpul nu mai este „locuit” de suflet, acesta poate deveni rigid, lipsit de grație și înstrăinat de experiența afectivă vie.

Burnout-ul poate diminua capacitatea psihicului de transformare a experienței afective în imagine și sens, limitând treptat accesul la dimensiunea simbolică a trăirii. În aceste condiții, capacitatea de reverie și de elaborare simbolică a afectului slăbește [1], iar experiența emoțională poate rămâne blocată predominant la nivel somatic.

Cultura performanței tinde să privilegieze eficiența și controlul, în timp ce vulnerabilitatea, nevoia de retragere și refacere sunt adesea negate sau marginalizate. În termenii psihologiei analitice, identificarea cu Persona profesională implică, inevitabil, excluderea unor dimensiuni ale vieții psihice în zona umbrei. Aceste aspecte exilate în umbră nu dispar, ci continuă să acționeze din inconștient, solicitând recunoaștere.

În experiența burnout-ului, această ruptură dintre adaptarea exterioară și viața interioară se poate manifesta prin pierderea spontaneității, diminuarea creativității și senzația unei existențe trăite automat. Persoana continuă să funcționeze și să răspundă cerințelor exterioare, însă contactul cu propriile afecte, nevoi și ritmuri interioare devine progresiv slăbit. Corpul începe să exprime ceea ce

psihicul nu mai poate simboliza, prin tensiune, rigidizare, oboseală cronică sau senzația de vid interior.

Din această perspectivă, burnout-ul poate fi înțeles ca o revenire arhetipală a Umbrei în câmpul conștiinței, sub forma epuizării, a pierderii sensului și a instalării sentimentului de gol interior. Simptomul apare aici nu doar ca o disfuncție, ci ca o exprimare a tendinței autoreglatoare a psihicului și ca o invitație la transformare.

Jung descrie funcționarea compensatorie a inconștientului ca pe un mecanism prin care unilateralitatea conștiinței este corectată prin apariția unor conținuturi sau simptome opuse [3]. Pornind de la această idee, putem vedea burnout-ul ca o manifestare compensatorie în fața unilateralității culturii performanței și a identificării excesive cu rolul profesional. Oboseala profundă, pierderea energiei și somatizarea apar ca forme prin care psihicul încearcă să limiteze supra-adaptarea și să restabilească echilibrul interior. Simptomul devine astfel un semnal al psihicului și o posibilă cale de restabilire a legăturii cu dimensiunile neglijate ale vieții interioare.

Din perspectiva lui Woodman [7], corpul poate redeveni un spațiu viu al sufletului atunci când mișcarea este trăită conștient și autentic. Astfel, relația dintre afect, imaginație și expresie corporală poate fi treptat restabilită.

Diminuarea funcției simbolice afectează nu doar capacitatea de reflecție, ci și posibilitatea jocului, a spontaneității și a creativității. Persoana afectată de burnout poate continua să funcționeze eficient la nivel exterior, însă pierde treptat accesul la dimensiunea vie și creativă a experienței. Viața psihică începe să se organizeze predominant în jurul obligației și al adaptării, în timp ce imaginația creativă și capacitatea de a trăi experiența într-o manieră simbolică devin progresiv restrânse.

Mișcarea autentică ca formă de simbolizare

Mișcarea autentică poate crea condițiile unei reîntâlniri cu dimensiunile excluse sau reprimate ale vieții psihice. Atunci când corpului i se permite o exprimare spontană și liberă, fără constrângerea performanței sau a formei corecte, pot apărea imagini, afecte, impulsuri și simboluri care nu au putut fi reprezentate verbal. În acest proces, mișcarea devine nu doar expresie corporală, ci și modalitate de elaborare psihică, facilitând transformarea experienței afective în forme care pot fi trăite și integrate simbolic, în loc să revină repetitiv în formă neelaborată.

Mișcarea autentică diferă de mișcarea funcțională sau adaptativă prin faptul că nu urmărește performanța, controlul sau atingerea unui rezultat exterior, ci exprimarea unei stări interioare vii. În acest sens, corpul nu mai este utilizat exclusiv ca instrument al eficienței, ci devine un spațiu al prezenței și al contactului cu experiența afectivă trăită.

Dansul și expresia corporală pot funcționa astfel ca spații intermediare, unde experiența afectivă începe să fie trăită, conținută și transformată. Asemenea visului sau imaginației active descrise de Jung, mișcarea spontană poate facilita apariția unui dialog între conștient și inconștient, contribuind la reconectarea persoanei cu viața sa interioară.

În numeroase profesii contemporane, mai ales în domeniile de ajutor și responsabilitate socială, identificarea cu rolul profesional capătă o dimensiune arhetipală, unde identificarea inconștientă cu arhetipul eroului sau al salvatorului creează un teren fertil pentru o investiție excesivă de energie psihică în îndeplinirea sarcinii de „cel care trebuie să rezolve lucruri”. Această supra-investire arhetipală duce spre supra-responsabilizare și implică adesea neglijarea limitelor personale și a relației cu propria viață interioară. Burnout-ul poate fi astfel înțeles ca o epuizare a energiei psihice investite într-o identificare arhetipală rigidă, unde nevoile personale sunt sacrificate în favoarea idealului exterior al performanței și eficienței.

Din această perspectivă, lucrul cu corpul și mișcarea autentică poate reprezenta nu doar o modalitate de reducere a tensiunii psihice, ci și o cale de reactivare a funcției simbolice și a capacității de a transforma experiența afectivă într-o experiență trăită cu sens.

Spre deosebire de elaborarea exclusiv verbală, expresia corporală permite accesul la dimensiuni ale experienței psihice care preced sau depășesc limbajul. Există trăiri care nu pot fi formulate imediat în cuvinte, dar care pot apărea prin ritm, postură, tensiune, impuls sau mișcare

spontană. În acest sens, corpul poate funcționa ca un spațiu intermediar între afect și simbol, facilitând trecerea de la experiența brută la reprezentarea psihică.

Mișcarea spontană și liberă poate permite apariția unor imagini și sensuri care nu au fost încă organizate conștient, contribuind la integrarea unor aspecte fragmentate ale experienței emoționale. În acest sens, mișcarea autentică nu reprezintă doar o experiență individuală, ci și una relațională. Ritmul, prezența corporală și expresia spontană pot contribui la restabilirea sentimentului de continuitate între sine și celălalt, între experiența internă și lumea exterioară. Corpul devine astfel un spațiu de întâlnire, unde afectul poate fi comunicat și trăit dincolo de limitele limbajului verbal.

În practica terapeutică, atenția acordată expresiei corporale poate facilita apariția unui contact mai autentic cu experiența afectivă și cu viața interioară. În acest cadru, corpul nu mai apare doar ca purtător al simptomului, ci și ca participant activ la procesul transformării psihice.

Concluzii

Burnout-ul, pe lângă epuizare fizică sau profesională, poate fi înțeles ca o formă de înghețare simbolică a capacității de a visa și de a transforma experiența în sens. Când funcția de visare slăbește, corpul preia asupra lui greutatea trăirilor neprelucrate.

Prin expresia corporală autentică, funcția simbolică poate fi reactivată, iar corpul poate redeveni un spațiu al imaginației și al trăirii vii. Jung subliniază faptul că simbolul își păstrează vitalitatea doar atât timp cât continuă să transforme și să mobilizeze experiența psihică [2].

Într-o lume interioară, unde oboseala nu mai este doar a corpului, ci a sufletului care nu mai poate visa, se naște burnout-ul, ca un deficit de sens. Crizele psihice majore marchează adesea momente de cotitură în dezvoltarea personalității, în care vechile modalități de adaptare devin insuficiente. Analitic vorbind, burnout-ul poate fi înțeles și ca o criză în parcursul procesului individuării. În acest sens, epuizarea profesională poate reprezenta nu doar un colaps al adaptării, ci și o invitație spre reorientarea vieții către sens, creativitate și către regăsirea și consolidarea relației cu Sinele. Criza devine astfel o etapă de transformare, în care psihicul solicită o revizuire și reorganizare mai profundă a valorilor personale și a direcției existențiale [3].

Din perspectivă terapeutică, restabilirea funcției simbolice presupune crearea unui spațiu în care experiența afectivă poate fi din nou trăită, conținută și transformată. În acest proces, corpul nu apare doar ca loc al simptomului, ci și ca participant activ la reorganizarea experienței psihice. Atenția acordată ritmului interior, mișcării spontane, imaginației și expresiei corporale poate facilita reconectarea persoanei cu dimensiuni ale vieții psihice care au fost excluse sau suspendate în starea de burnout.

A redescoperi mișcarea autentică, visul, simbolul și actul creativ înseamnă a readuce viața interioară în experiența umană, iar vindecarea începe prin reîntoarcerea capacității de a visa experiența, în corp, în relație, în simbol, în afect.

Lucrul cu corpul nu este o tehnică în plus. Este o întoarcere la ceva fundamental, și anume, la capacitatea de a simți și de a permite trăirii să devină formă prin a invita și a permite corpului să participe activ.

Atunci când corpul își amintește acea abilitate pierdută de la începutul vieții, mișcarea se transformă în metaforă și devine legătură, care poate crea continuități între corp, afect și sens, lucrând tăcut în profunzime și facilitând reintegrarea experienței afective în viața psihică.

BIBLIOGRAPHY:

1. BION, W. R. Learning from experience, Routledge,1962, 2023.
2. M.-L. von Franz, Joseph L. Henderson, Jolande Jacobi, Aniela Jaffe, Jung, C.G. Omul și simbolurile sale. Editura Trei, 2017.
3. JUNG, C. G. Psychology and Alchemy (Collected Works, Vol. 12). Princeton: Princeton University Press, 1968. Pub. 2014.
4. JUNG, C. G. Tipuri psihologice. București: Humanitas, 1997.
5. KALSHED, Donald. Trauma și sufletul. București: Editura Herald, 2021.
6. OGDEN, Thomas. On Not Being Able to Dream. The International Journal of Psychoanalysis, 84(1), 2003.
7. WOODMAN, Marion. Dependența de perfecțiune. București: Editura Herald, 2021.

STUDY OF PSYCHO-SOCIAL FACTORS INVOLVED IN THE OCCURRENCE OF BURN-OUT SYNDROME IN HEALTHCARE SPECIALISTS

Cristina Popescu
Psychologist at the "Talpă Cristina" Psychological Center, Lecturer, PhD, at the Academy of Continuing Education

Abstract: *Burnout syndrome is one of the most common psychological problems encountered among healthcare professionals, with significant consequences both on the well-being of staff and on the quality of medical care. Constant exposure to occupational stress, overwork, increased responsibility, emotional pressure and lack of institutional support favor the occurrence of professional burnout.*

The purpose of this research is to identify and analyze the psychosocial factors involved in the occurrence of burnout syndrome in healthcare professionals, as well as to highlight the relationship between working conditions, social support and the level of professional burnout.

It is assumed that high levels of occupational stress, low social support, poor organizational climate and difficulties in balancing work and personal life are significantly associated with a higher level of burnout syndrome in healthcare professionals.

This research has a quantitative, descriptive and correlational design, with a sample of health professionals (doctors, nurses, clinical psychologists and other medical personnel). This study highlights a significant relationship between the intensity of occupational stress and the level of burnout, as well as a protective effect of social support and a favorable organizational climate. At the same time, specialists exposed to a high workload and high emotional involvement present higher levels of emotional exhaustion, depersonalization and reduced professional satisfaction.

The results of the study can contribute to the development of prevention and intervention programs aimed at reducing the risk of burnout in medical institutions. They can also underpin organizational policies regarding the promotion of occupational health, psychological support and a balanced professional environment.

Keywords: *burn-out syndrome; healthcare professionals; emotional intelligence; occupational stress; psychosocial factors.*

Burnout-ul este conceptualizat ca o problematică psihică specifică, manifestată în context ocupațional și descrisă inițial de Freudenberger în 1974. Acesta a observat, la indivizi profund implicați în activități onorifice, în special în cadrul organizațiilor de asistență, dezvoltarea, după câteva luni, a unor simptome caracteristice, precum extenuarea, iritabilitatea, cinismul, etc., pe care le-a denumit „extincție", în contrast cu faza inițială de „înflăcărare" (Freudenberger et al. 1992; Schaab et al. 1993, 45; Karazman 1994). O definiție fundamentală a burnout-ului este oferită de Maslach (1982, 3): "Burnout is a syndrom of emotional exhaustion, depersonalisation and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do of some kind".

Alți autori influenți contestă încadrarea exclusivă a burnout-ului în sfera ocupațiilor sociale. Pines și Aaronson (1988) definesc burnout-ul ca un sindrom de epuizare, ce poate surveni în orice context profesional, incluzând chiar și activitățile neremunerate, cum ar fi gestionarea gospodăriei. Conform Maslach și Jackson (1981, citat de Brosch 1994, 156f), principalele simptome ale burnout-ului sunt epuizarea emoțională, depersonalizarea și reducerea performanței personale.

Sonneck (1994) adaugă acestei triade un stadiu suplimentar de „instabilitate vitală", care succedă triada menționată și „reprezintă, într-o anumită măsură, un stadiu premergător suicidului" (idem 27).

Ca simptome ale instabilității vitale, sunt descrise: depresia, disforia, iritabilitatea, blocajul, anxietatea, neliniștea, deznădejdea și irascibilitatea. Fenomenul de burnout poate fi considerat un risc major pentru categoria profesională a medicilor, unde, pe lângă depresie, dependența de medicamente și sentimentul de deznădejde pot conduce la suicid.

Este important de menționat că suicidul în rândul femeilor (inclusiv medicii de sex feminin) este, în general, mai puțin frecvent decât în rândul bărbaților. Karazman (1994) a evidențiat faptul că, în cazul medicilor, activitatea profesională săptămânală generează preponderent o epuizare emoțională. Capacitatea de muncă pare a fi mai puțin influențată de numărul orelor prestate, iar fenomenele de depersonalizare nu sunt observate în mod semnificativ mai frecvent în funcție de volumul de muncă absolvit.

Evaluările estimative, realizate prin intermediul MBI (Maslach Burnout Inventory), în SUA, indică o prevalență de 10-25% în rândul personalului din profesiile sociale (Schaab et al., 1993, p. 47). Întrucât categoriile standard nu au fost validate clinic, astfel de date referitoare la prevalență trebuie interpretate cu prudență. Datele statistice din țara noastră relevă faptul că aproximativ 40% dintre angajații din sistemul medical suferă de burnout încă din primii cinci ani de activitate profesională. Pe când 60,6% dintre asistenții medicali prezintă simptome de burn-out, iar în unele studii pe medici de familie, sindromul a fost identificat la 100% dintre respondenți.

Personalul medical reprezintă una dintre categoriile profesionale cele mai expuse la acest sindrom, datorită naturii activității, care implică responsabilitate crescută, presiune emoțională și contact direct cu suferința umană. În ultimele decenii, creșterea incidenței burn-out-ului a devenit un subiect central în cercetarea psihologică și medicală.

E. Guthrie și colaboratorii săi, recunoscând incidența maximă a acestui sindrom în rândul profesiei medicale, au selectat, în 1998, subiecți din această specialitate ca eșantion de studiu. Aceștia au concluzionat că, în rândul studenților la medicină, sindromul de epuizare profesională (burnout) se manifestă preponderent la cei care percep cursurile ca fiind deosebit de solicitante. Alte perspective teoretice susțin că toți studenții, inclusiv cei cu un nivel înalt de dedicare, experimentează sindromul de epuizare profesională la un anumit stadiu al parcursului lor academic. Pentru depășirea acestuia, este esențial ca studenții să utilizeze orice sistem de suport disponibil, de la rețelele sociale primare (familie și prieteni) până la intervenția terapeutică, cu scopul de a consolida înțelegerea că studiul universitar constituie doar o etapă tranzitorie Guthrie (1998).

Modelul „cerințe-control” al lui Karasek este unul dintre cele mai cunoscute modele explicative ale burnout-ului. Acesta vizează două dimensiuni importante: exigențele profesionale (din partea organizației) și libertatea deciziilor de care dispune angajatul. Johnson s-a bazat pe modelul lui Karasek, însă a mai adăugat o a treia dimensiune, și anume – susținerea socială, care se referă la: susținerea ierarhică, atât practică, cât și emoțională; susținerea din partea colegilor; susținerea extraprofesională (familie, prieteni) Glavan (2017).

În domeniul medical, factorii psihosociali dobândesc o relevanță critică datorită responsabilității inerente față de viața pacienților și a rigidității structurale ierarhice. Sindromul burnout la medici și asistenții medicali constituie nu doar o manifestare de epuizare individuală, ci și un indicator al unei presiuni sistemice. Definit de Organizația Mondială a Sănătății (OMS) în Clasificarea Internațională a Bolilor, ediția a 11-a (ICD-11), ca un fenomen ocupațional, sindromul burnout reprezintă o problemă emergentă de sănătate publică, înregistrând o prevalență alarmantă în rândul profesioniștilor din sectorul sanitar. Diferit de stresul cotidian, burnout-ul medical se caracterizează printr-o triadă simptomatologică: epuizare emoțională, depersonalizare (manifestată prin cinism față de pacienți) și o diminuare a realizării profesionale. Prezentul demers își propune, prin urmare, o analiză a determinanților psihosociali care contribuie la transformarea vocației medicale într-o sursă de eroziune psihică.

Cadrul Teoretic: Modele de Interacțiune Persoană-Mediu

Debutul sindromului burnout nu poate fi atribuit exclusiv vulnerabilităților individuale, ci este rezultatul unei interacțiuni disfuncționale între individ și mediul profesional.

Modelul Cereri-Resurse (JD-R): Conform paradigmei dezvoltate de Bakker și Demerouti (2007), în contextul medical, cerințele ocupaționale (precum presiunea temporală și mediul fizic solicitant) generează o epuizare a rezervelor energetice, în timp ce deficitul de resurse (ex. feedback,

autonomie) inhibă motivația. Apariția sindromului burnout este corelată cu cronicizarea acestui dezechilibru.

Modelul Dezechilibrului Efort-Recompensă (ERI): Siegrist (1996) postulează că un nivel ridicat de efort depus de medici, coroborat cu o recompensă inadecvată (materializată prin lipsa stimei, promovării sau securității ocupaționale), induce un stres psihosocial sever, cu consecințe directe asupra sănătății cardiovasculare și mintale.

Analiza Factorilor Psihosociali Specifici în Medicină

Munca Emoțională și Disonanța Emoțională

Conform conceptualizării realizate de Maslach și Leiter (2016), personalul medical (medici și asistenți) este angrenat în ceea ce se definește ca „muncă emoțională". Acest lucru implică nu doar gestionarea propriilor emoții în confruntarea cu mortalitatea sau suferința, ci și reglarea emoțiilor pacienților și ale aparținătorilor acestora. Prezența unui conflict între trăirile emoționale autentice și expresia emoțională impusă de rolul profesional generează disonanță emoțională, considerată un factor primordial în etiopatogenia epuizării emoționale.

Oboseala Compasiunii și Traumatizarea Secundară

Contextul medical specific presupune o expunere cronică la traumatismele altor persoane. Figley (2002) a elaborat conceptul de „oboseală a compasiunii" (compassion fatigue), sugerând că o empatie exacerbată, lipsită de mecanisme adecvate de autoreglare, conduce la o stare de epuizare psihică. Aceasta se manifestă prin incapacitatea specialistului de a mai resimți empatie, rezultând o retragere în depersonalizare (caracterizată prin detașare cinică).

Suferința Morală și Conflictul de Valori

Un factor psihosocial adesea subestimat este suferința morală (moral injury). Shanafelt et al. (2012) au evidențiat că medicii constrânși de constrângerile sistemului administrativ să furnizeze îngrijiri medicale sub standardele etice asumate (din cauza deficiențelor financiare sau temporale) dezvoltă o formă severă de sindrom burnout. Acest conflict valoric erodează identitatea profesională și stima de sine.

Dinamica de Grup și Climatul Organizațional

Deficitul de sprijin social din partea colegilor, alături de o cultură organizațională ce sancționează vulnerabilitatea, contribuie la izolarea profesională a specialistului. West et al. (2018) relevă că mediile medicale ce favorizează competiția în detrimentul colaborării și care nu facilitează spații de descărcare emoțională (debriefing) înregistrează o incidență semnificativ mai ridicată a sindromului burnout.

Profesiile medicale sunt universal recunoscute ca aparținând categoriilor ocupaționale cu cele mai ridicate cerințe. În ultimele decenii, cercetările au evoluat de la o abordare exclusiv biologică a fatigabilității către o perspectivă psihosocială, care subliniază rolul determinant al interacțiunii dintre individ și mediul profesional în menținerea sănătății mintale. Sindromul burnout nu reprezintă o entitate patologică singulară, ci mai degrabă punctul culminant al unui proces degenerativ indus de stresul ocupațional cronic (Maslach et al., 2001).

În medicină stresul ocupațional rezultă dintr-un dezechilibru perceput între cerințele locului de muncă și resursele profesionale disponibile (Lazarus & Folkman, 1984). Din perspectivă psihosocială, acesta depășește sfera unui volum de muncă crescut, integrând calitatea relațiilor interpersonale și particularitățile structurii organizaționale.

Conform modelului "Cerințe-Control" (Karasek, 1979), cele mai ridicate niveluri de stres se manifestă în pozițiile care combină cerințe înalte (e.g., responsabilitatea pentru viața pacientului, gestionarea urgențelor medicale) și control redus (e.g., autonomie limitată în luarea deciziilor administrative sau clinice). Acest model oferă o explicație pentru vulnerabilitatea sporită a personalului medical din unitățile de primiri urgențe sau terapie intensivă.

Analizând mecanismele de Progresie de la Stres la Burnout, atunci relația dintre stresul ocupațional și sindromul burnout este mediată de o serie de factori psihosociali intrinseci mediului clinic, incluzând:

Conflictul și ambiguitatea de rol: Profesioniștii medicali se confruntă frecvent cu așteptări contradictorii din partea conducerii, a pacienților și a familiilor acestora. Cercetările indică o corelație pozitivă între ambiguitatea de rol și epuizarea emoțională (Al-Homayan et al., 2013).

Povara emoțională și "Munca afectivă": Personalul medical este solicitat să gestioneze nu doar propriile stări emoționale, ci și pe cele ale pacienților aflați în suferință. Această disonanță emoțională, definită ca necesitatea de a manifesta calm și empatie în contextul resimțirii unui stres intens, constituie un factor psihosocial semnificativ care contribuie la depersonalizare (Zapf, 2002).

Reducerea Suportului Social: Izolarea profesională sau absența unui climat de încredere în echipă privează profesionistul de un mecanism esențial de buffering împotriva stresului.

Studiile fundamentale efectuate de Maslach și Leiter (2016) demonstrează că stresul ocupațional prelungit subminează reziliența psihologică, manifestându-se prin trei dimensiuni principale:

Epuizarea emoțională: Stresul cronic consumă resursele afective, conducând la o diminuare a capacității individuale de a manifesta compasiune.

Depersonalizarea: Ca reacție defensivă la stresul interpersonal, profesionistul medical adoptă o atitudine cinică. Aceasta reprezintă o încercare de a institui o "distanță protectoare" între sine și suferința pacientului (Maslach, 1982).

Reducerea realizării profesionale: Stresul și fatigabilitatea diminuează eficiența, generând un sentiment de incompetență și, implicit, perpetuând ciclul vicios al sindromului burnout.

Sindromul burnout în domeniul medical afectează nu doar bunăstarea individuală, ci și calitatea îngrijirilor medicale. Cercetările specializate demonstrează o corelație directă între prevalența sindromului burnout în rândul personalului medical și o creștere a incidenței erorilor medicale, o diminuare a satisfacției pacienților și o majorare a ratelor de absenteism și fluctuație a personalului (West et al., 2018). În consecință, factorii psihosociali ce contribuie la sindromul burnout în contextul medical posedă o natură sistemică și structurală. Iar stresul ocupațional reprezintă principalul factor psihosocial care catalizează apariția sindromului burnout în domeniul sănătății. Nu este vorba doar de orele lucrate, ci de calitatea mediului psihosocial: nivelul de autonomie, suportul colegial și echilibrul între efortul depus și recunoașterea primită.

Analiza factorilor individuali este esențială în înțelegerea sindromului burnout, deoarece aceștia explică de ce, în condiții de muncă identice, unii specialiști dezvoltă epuizare, în timp ce alții își păstrează reziliența. Conform literaturii de specialitate, burnout-ul nu este doar un produs al mediului, ci și o rezultantă a interacțiunii dintre vulnerabilitățile personale și presiunea externă. Astfel a devenit la fel de important în a evidenția și factorii individuali și personali în etiologia Burnout-ului. Cercetările subliniază câteva trăsături de personalitate și modele comportamentale care predispun specialiștii medicali la epuizare:

Perfecționismul maladaptativ: Medicii cu standarde nerealist de înalte și o teamă acută de greșeală sunt mult mai expuși. Aceștia tind să echivaleze performanța profesională cu valoarea lor ca persoană (Prasad et al., 2021).

Trăsăturile de personalitate (Modelul Big Five): Nivelurile ridicate de neuroticism (instabilitate emoțională) corelează pozitiv cu epuizarea emoțională, în timp ce nivelurile înalte de agreabilitate și conștiinciozitate pot acționa ca factori protectori, dar și ca factori de risc în cazul în care specialistul nu poate refuza sarcini suplimentare (Maslach et al., 2001).

Locusul de control extern: Persoanele care consideră că succesul sau eșecul lor depinde de factori externi (soartă, noroc, deciziile șefilor) resimt un stres mai mare decât cei cu un locus de control intern, care simt că dețin frânele propriei cariere (Glass & McKnight, 1996).

Empatia excesivă („Oboseala compasiunii”): Deși empatia este vitală, lipsa unor granițe emoționale sănătoase duce la „contagiune emoțională”, unde specialistul preia suferința pacientului fără a o putea procesa (Figley, 2002).

Intervențiile eficiente trebuie să vizeze nu doar reziliența individuală, ci mai ales modificarea factorilor stresori din mediul organizațional. Astfel, strategia preventivă nu ar trebui să se limiteze la implementarea unor tehnici de relaxare individuală, ci ar trebui să vizeze o restructurare a mediului de lucru, prin creșterea autonomiei profesioniștilor medicali, echilibrarea raportului efort-recompensă și cultivarea unei culturi a suportului reciproc.

În Republica Moldova, personalul medical se confruntă cu o combinație specifică de factori stresori: exodul masiv al forței de muncă medicale (care intensifică volumul de muncă pentru personalul rămas), remunerarea adesea nealiniată la gradul de risc și responsabilitate și infrastructura medicală aflată în proces de modernizare. Acești factori psihosociali conferă stresului ocupațional statutul de problemă de sănătate publică, impunând necesitatea implementării unor strategii de intervenție la trei niveluri: individual, organizațional și sistemic.

Dacă să ne referim la intervențiile la nivel individual, atunci acestea urmăresc optimizarea rezilienței (coping) și managementul răspunsului emoțional la stres.

Managementul stresului și tehnicile de relaxare: Implementarea practicilor de mindfulness, a exercițiilor de respirație sau a tehnicilor de relaxare progresivă (Jacobson) în vederea atenuării activării sistemului nervos simpatic pe durata gărzilor.

Dezvoltarea inteligenței emoționale: Pregătirea personalului medical în gestionarea încărcăturii afective a profesiei, cu scopul prevenirii sindromului de oboseală prin compasiune.

Echilibrul muncă-viață (Work-Life Balance): Delimitarea riguroasă între sfera profesională și cea personală, demers esențial în contextul specific al culturii medicale din Republica Moldova, unde conceptul de „sacrificiu de sine" este frecvent supravalorizat.

În această etapă, obiectivul este de a facilita tranziția profesionistului de la o poziție de "receptor pasiv" al stresului la una de "agent proactiv" în gestionarea propriei bunăstări.

Propun mai jos strategii de *Modulare a Activității Sistemului Nervos Autonom (Micro-intervenții)*:

Metodologie: Implementarea unei „pauze de respirație strategică" (ciclul 4-4-4: inspirație 4 secunde, apnee 4 secunde, expirație 4 secunde) în intervalul dintre interacțiunile cu pacienții. Această practică induce o reorientare fiziologică de la dominanța sistemului nervos simpatic (răspunsul de luptă sau fugă) către cea a sistemului nervos parasimpatic (starea de repaus și digestie).

Beneficiu: Contribuie la prevenirea acumulării excesive de cortizol pe durata unei ture de serviciu prelungite.

Cultivarea Rezilienței prin Disociere Psihologică: Profesioniștii sunt încurajați să asimileze tehnici de „încheiere a ciclului emoțional". La finalul perioadei de activitate, este sugerată adoptarea unui ritual de tranziție (e.g., înlocuirea uniformei profesionale cu vestimentația civilă, ca act simbolic de delimitare a preocupărilor profesionale de cele personale).

Principii de Igienă a Somnului și Nutriție: În circumstanțele specificului turelor de 24 de ore, o „igienă riguroasă a somnului reparator" este imperativă. Abținerea de la consumul excesiv de cafeină și expunerea la ecrane imediat post-tură contribuie la regenerarea neuronală și la atenuarea efectelor stresului oxidativ.

Strategii de intervenție la nivel organizațional (Mediul de lucru)

Instituțiile medicale, precum spitalele și policlinicile, dețin un rol esențial în atenuarea stresului ocupațional. În Republica Moldova, managementul instituțional ar trebui să se orienteze către:

Suportul social și grupurile de tip „Balint": Facilitarea unor medii securizate în care personalul medical să poată discuta cazuri complexe și implicațiile emoționale ale acestora, sub îndrumarea unui specialist în psihologie. Această abordare contribuie la diminuarea sentimentului de izolare. Impact: Această practică contribuie la atenuarea fenomenului de depersonalizare (cinism profesional). Constatarea faptului că și alți colegi profesioniști experimentează emoții precum teama, culpa sau neputința facilitează o normalizare a experienței stresului. Lucru pe care îl observăm în cadrul Asociației Obștească Balint din Republica Moldova care implementează o serie de acțiuni

practice menite să protejeze sănătatea mintală a personalului medical, punând accent pe suportul peer-to-peer și prevenția epuizării.

Optimizarea comunicării interne: Diminuarea ambiguității rolurilor prin definirea clară a fișelor de post și oferirea unui feedback managerial constant, eliminând incertitudinea, considerată un factor psihosocial major de stres.

Fluidizarea proceselor operaționale: Implementarea soluțiilor digitale (e-Sănătate) în scopul reducerii sarcinii birocratice, permițând astfel personalului medical să se concentreze pe actul clinic, în detrimentul completării manuale a documentelor.**)**

Auditarea și Reducerea Birocrației (Debirocratizarea): Un număr semnificativ de instituții medicale din Republica Moldova continuă să implementeze practici de dublare a efortului administrativ (prin utilizarea concomitentă a registrelor fizice și a sistemelor electronice). O strategie fundamentală constă în tranziția integrală către digitalizare, având ca obiectiv recuperarea a 30-40% din timpul personalului medical, actualmente alocat activităților administrative, lucru care astăzi este încă în proces și cu anumite dificultăți de realizare.

Proiectarea Mediului de Lucru: Inițierea și amenajarea unor „spații de resursă" (depășind funcționalitatea exclusivă a bucătăriilor tradiționale de spital). Acestea ar trebui să constituie medii caracterizate prin prezența luminii naturale și absența poluării fonice generate de echipamentele medicale, oferind posibilitatea personalului de a beneficia de perioade scurte (ex. 10 minute) de repaus absolut.

Intervenții la nivel de sistem și politici publice

Ministerul Sănătății și organismele de reglementare din Republica Moldova pot iniția intervenții prin:

Programe naționale de asistență psihologică: Instituirea unor linii telefonice de urgență sau a unor servicii de consiliere gratuite și confidențiale, destinate exclusiv personalului medical, cu scopul de a elimina stigmatul asociat solicitării sprijinului psihologic în cadrul profesiei.

Politici de retenție și motivare non-financiară: Promovarea recunoașterii publice a performanței și oferirea de oportunități de dezvoltare profesională continuă (CME) subvenționate, contribuind astfel la consolidarea sentimentului de împlinire profesională.

Revizuirea normativelor de muncă: Ajustarea raportului pacienți/specialist conform standardelor europene, în vederea prevenirii suprasolicitării cronice.

Tehnici de intervenție la nivel personal

Pentru a contracara acești factori, literatura de specialitate recomandă intervenții bazate pe dovezi care vizează restructurarea cognitivă și reglarea emoțională:

Restructurarea Cognitivă (Terapia Cognitiv-Comportamentală)

Această tehnică vizează modificarea „gândurilor automate" negative (ex: „Dacă fac o greșeală, înseamnă că sunt un medic prost"). Intervenție: Identificarea distorsiunilor cognitive și înlocuirea lor cu afirmații realiste. Aceasta ajută la reducerea presiunii auto-impuse și a perfecționismului (Meichenbaum, 1985).

Tehnici de tip Mindfulness (MBSR - Mindfulness-Based Stress Reduction)

Studiile arată că meditația de tip mindfulness reduce semnificativ nivelul de cortizol și îmbunătățește atenția clinică. Intervenție: Practicarea „prezenței conștiente" în timpul actului medical (ex: spălarea mâinilor devine un moment de ancorare în prezent). Aceasta ajută la detașarea de ruminările legate de trecut sau de anxietatea viitorului (Krasner et al., 2009).

Dezvoltarea inteligenței emoționale și a limitelor (Boundaries)

Învățarea tehnicilor de comunicare asertivă permite specialistului să spună „nu" sarcinilor care îi depășesc resursele, fără a simți vinovăție. Intervenție: Antrenamentul în abilități de comunicare și „auto-compasiune" (Self-Compassion). Specialistul învață să își ofere aceeași bunătate pe care o oferă pacienților (Neff, 2003).

Tehnici de recuperare activă

Recuperarea nu este doar absența muncii, ci un proces activ de refacere a resurselor. Intervenție: Aplicarea modelului de recuperare (Sonnentag, 2001) prin patru mecanisme: detașare psihologică, relaxare, măiestrie (hobby-uri non-medicale) și control asupra timpului liber.

Deși factorii personali joacă un rol crucial, aceștia nu trebuie analizați în izolare față de contextul organizațional. O strategie eficientă de intervenție trebuie să combine auto-ajutorul (tehnici de coping) cu suportul sistemic, pentru a preveni transformarea dedicației profesionale în epuizare cronică.

BIBLIOGRAPHY:

1. Al-Homayan, A. M., et al. (2013). Job Stress and Its Determinants among Nursing Staff. Journal of Health Management.
2. Glavan, A. Evaluarea epuizării profesionale (sindromul burnout) la persoanele cu profesii din domeniul educaţional. În: Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei), 2017, nr.1(10), p.212-218.
3. Guthrie, E. ș.a. Psychological stress and burnout in medical students: a five-year prospective longitudinal study. In: Journal of the Royal Society of Medicine, 1998, no.91(5), p.237-243.
4. Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. Administrative Science Quarterly.
5. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. Springer Publishing Company.
6. Maslach, C. (1982). Burnout: The Cost of Caring. Prentice Hall.
7. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. Annual Review of Psychology.
8. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for world health. World Psychiatry.
9. Neff, K. D. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. Self and Identity.
10. Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. Human Resource Management Review.

GEN AS A METADISCOURSIVE CONNECTOR

Delia-Mădălina Moanță
PhD Student, University of Craiova

Abstract: *This article aims to analyze the reformulation marker gen in contemporary romanian. It seeks to identify and conduct a semantic and pragmatic analysis of the adverbial function that this originally common noun acquires in specific communicative contexts, thereby delineating various pragma-discursive values that shape the organization and comprehension of non-standard discourse. The connector in question primarily serves to structure discourse and signal the reformulation of a preceding utterance - or a specific term within it - thereby facilitating a clearer decoding of the message.*

Keywords*: genre; paraphrasing; quotation; approximation; exemplification.*

Prezenta lucrare vizează identificarea valorilor pragmadiscursive ale marcatorului gen, având în vedere mutația valorii gramaticale, devenind, din substantiv comun simplu, ce reprezintă categoria gramaticală a nominalelor, *particulă invariabilă de comparație*[1] cu rol de conector textual, respectiv de substitut profrază. Acest marcator dobândește semnificații inedite, putând fi înlocuit cu adverbe sau construcții adverbiale (*și anume*, *precum, tip, de tipul*).

În ceea ce privește etapele demersului, acest studiu se concentrează în două părți: *introducerea* care cuprinde delimitări teoretice și analiza corpusului de limbă vorbită actuală (I, II) și *considerațiile finale, concluziile* (III). În prima parte a articolului este vorba despre contextualizarea problematicii supuse discuției, și anume definirea conectorului *gen* și identificarea funcțiilor sale, respectiv a valorilor dobândite în contextele de limbă vorbită, urmată de inventarierea situațiilor în cadru cărora se întâlnește și stabilirea valorilor gramaticale, respectiv semantice pe care le dobândește. Cea de-a doua parte își propune să identifice clasa de conector discursiv în care se încadrează prin raportare la valoarea omogenă sau polifuncțională a conectorului.

I. Cadru teoretic

În ceea ce privește cadru teoretic al demersului, Yaguello (1998) a semnalat prima utilizările non-standard ale lui *genre* în vorbirea contemporană, inclusiv rolul său în introducerea vorbirii indirecte. Ea a identificat douăsprezece funcții noi ale termenului — adverb, particulă modală, conector discursiv — și a propus o clasificare bazată pe exemplaritate și comparație pentru utilizările absolute, apropiindu-l astfel de *comme*, așa cum reiese din exemplul «Elle téléphone **genre** dix fois par jour. » (*in* Fleischman & Yaguello 2004 : 129). Este de precizat că în literatura de specialitate românească, există doar câteva intervenții sporadice într-un număr mic de articole (Zafiu 2001, 2012; Popescu 2018; Hoinărescu 2015) și un singur studiu monografic destul de recent ce se ocupă de conectorul *gen* în limba română contemporană (Terian 2018), respectiv un studiu comparativ româno-francez al marcatorilor metadiscursivi *gen* și *genre* (Popescu, Ionescu: 2019). Toate aceste studii consideră conectorul *gen* unitate lingvistică, o formă discursivă și pragmatică emergentă ce se întâlnește în contextele de interacțiune non-standard, dobândind valoare metadiscursivă. Studiile amintite urmăresc atât procesul și funcțiile pragmatice ale conectorului, cât și modul în care se întâlnește la nivel semantic și lingvistic, neinsistând pe analiza comportamentului sintactic care poate determina valori semantice diferite ale conectorului, după cum urmează, conector de aproximare, conector de exemplificare, simplu indice de citare sau particulă discursivă sinonimă cu adverbul *tip/de tipul* sau reprezentând echivalentul unui cuvânt de umplutură ce nu are o funcție discursivă precisă și poate reprezenta un simplu tic verbal.

Pentru atingerea acestui obiectiv au fost consultate atât ***Corpusul de limba română vorbită actuală nedialectală*** realizat de Luminița Hoarță Cărăușu și ***Ro****mâna* ***V****orbită* ***A****ctuală* ***(Rova)*** -

[1] Zafiu, Rodica (2012), *Gen. Sau ceva de genul...*, în „Dilema Veche”, nr. 460/6-12 decembrie 2012

Corpus Şi Studii, avându-se în vedere modul în care conectorul este folosit în discursul didactic, în interacțiunea directă controlată, în discursul mediatic, în discursul oral spontan și în discursul publicitar radiofonic, cât și discursuri electorale din toamna anului 2025.

II. Analiza corpusului de limbă vorbită actuală

Pe baza exemplelor din *Corpusul* Cărăușu[2], din Româna Vorbită Actuală (Rova)[3], conectorul *gen* manifestă o paletă de valori pragmatice, adesea suprapuse în același enunț, ce rezidă din următoarele exemple.

Aproximarea reprezintă valoarea pragmatică cel mai frecvent întâlnită, care semnalează că termenul sau enunțul anaforic o aproximare (1) a unei durate temporale ce face apel la incertitudine (1), o enumerare aproximativă, deschisă, ce sugerează o categorie mai largă decât elementele enumerate (2) sau o localizare aproximativă, nu exactă (3) :

(1) *,,unşpe jumate stem acolo↓ ceva de genu ăsta↓ nu ştiu care e şi-un sfert↑ şi care e şi jumate* (Rova: 68)

(2) *cu cârnaţi↓ cu fasole↓ cu făină↓ şi cu alte lucruri de genu' ăsta* (Cărăușu: 375)

(3) *a trăit gen calea rahovei"* (Rova: 96)

Exemplele din dezbaterile prezidențiale arată o valoare predominant atenuativă și de aproximare generalizantă: candidații folosesc *genul acesta de* pentru a încadra fenomene complexe (conflicte, tipuri de dezbateri, proiecte sociale) în categorii vagi, fără a-și asuma o definiție riguroasă, strategie retorică ce permite generalizarea fără a intra în detalii verificabile.

Ezitarea vizează maniera în care *gen* funcționează ca marker de planificare discursivă, oferind vorbitorului timp pentru reformulare, sugerând o căutare a cuvântului potrivit (4), ezitarea în introducerea unei formulări reconstituite, ci nu redate întocmai (5):

(4) *s-ar putea ŞI la el să ai inserţii de genu ăsta"* (Rova: 94)

(5) *la ea să fie ceva în genu' «ce-o fi vrând ăsta de la mini?»"* (Cărăușu: 221)

Atenuarea. Marcatorul discursiv *gen* diminuează forța ilocuționară a afirmației (6), generalizează și atenuează, evitând asumarea unei afirmații punctuale, verificabile (7):

(6) *prin acest gen de cocoŞISM↑ pe graniţa Alianţei"* (Cărăușu: 331)

(7) *situaţii de genul acesta*, *o criză politică de acest gen* (discursul politic/mediatic).

Ironia nu apare marcată explicit prin transcriere (nu există indicații specifice sau ton marcat), dar poate fi inferată contextual sub forma unui tonul aparent conciliant mascat de o critică indirectă la adresa adversarilor absenți, ceea ce dă enunțului o notă ambiguă, potențial ironică (8):

(8) *păcat că pe durata acestei campanii mulți candidați n-au participat la genul acesta de dezbateri* (Terheș - *Dezbaterea prezidențială*)[4]

Pauza meditativă, creată în jurul lui *gen,* sugerează o reflecție, o căutare a formulării potrivite pentru a descrie o experiență nouă (9). În poziție finală de enumerare, *gen* închide seria, funcționând cu **valoarea concluzivă** ca marcă de încheiere sau de generalizare a unei liste, repetiția finală funcționând ca o concluzie generalizatoare (10):

(9) *A doua zi↑ nu ştiu dacă el a avut curaju'↑ să-i: spună↓ da' era printre (AK) pentru prima oară când auzea↑ un alt gen de limbaj* (Cărăușu: 367)

(10) *cu alte lucruri de genu' ăsta↓*, *situaţii de genul acesta↓ rămâne de regulă cineva↓ care solicită cvorum* urmat de *Întotdeauna rămâne cineva* (Cărăușu: 486)

În schimb, discursul didactic (*să punem doar genul FEMININ*)[5] nu aparține seriei conectorului discursiv — aici *gen* păstrează valoarea sa gramaticală deplină (categorie gramaticală a nominalelor), fiind util ca punct de contrast pentru a delimita valoarea sa metadiscursivă analizată în corpus.

---

[2] Hoarță Cărăușu, Luminița (coordonator), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", 2013

[3] Dascălu Jinga, Laurenția (coord.), 2011, *Româna vorbită actuală (ROVA). Corpus și studii*, București, Editura Academiei Române

[4] https://www.antena3.ro/politica/dezbaterea-decisiva-pentru-alegerile-prezidentiale-in-direct-de-la-parlament-ultima-confruntare-a-candidatilor-la-antena-3-cnn-744517.html

[5] A: poftim mădălina ↓ la tablă ↓ a:șa ↑ <S ş-auxiliaru' se schimbă și trece din uăz ↑ la uer ↓> ++ foarte bine ↑ și dacă vreau să trec tot această frază afirmativă la persoana a treia singular? mulțumesc mădălina ↑ la persoana a treia singular ↑ să punem doar genul FEMININ ↓

Concluzii

Analiza confirmă traiectoria de gramaticalizare a lui *gen*: de la substantiv purtător al categoriei gramaticale a nominalelor, la particulă invariabilă cu funcție de conector textual și substitut profrază. Cele șase valori identificate (aproximare, ezitare, atenuare, ironie, pauză meditativă, valoare concluzivă) nu sunt discrete, ci se suprapun în același enunț, aproximarea funcționând ca valoare-nucleu din care derivă celelalte. Exemplul din discursul didactic (Cărăușu: 181) confirmă că valoarea gramaticală originară nu a dispărut, ci coexistă cu cea metadiscursivă, cele două fiind activate în registre diferite. Prezența conectorului în discursul electoral din 2025 arată însă că fenomenul depășește registrul colocvial, pătrunzând și în discursul public formal, în care funcționează predominant ca strategie de atenuare și de generalizare retorică.

Studiul de față susține, în ansamblu, statutul lui *gen* de conector metadiscursiv consolidat, rămânând deschise pentru cercetări viitoare: o cuantificare a frecvenței valorilor pe tip de discurs și o comparație cu marcatori similari din alte limbi romanice.

Tabelul sintetic privind exemplele analizate.

Valoare pragma-discursivă	**Exemplu din corpus**	**Sursă**
Aproximarea	*„unşpe jumate stem acolo↓ ceva de genu ăsta↓ nu ştiu care e şi-un sfert↑ şi care e şi jumate”*	Rova: 68
Aproximarea	*„cu cârnaţi↓ cu fasole↓ cu făină↓ şi cu alte lucruri de genu' ăsta”*	Cărăușu: 375
Aproximarea	*„a trăit gen calea rahovei”*	Rova: 96
Ezitarea	*„s-ar putea ŞI la el să ai inserţii de genu ăsta” (însoțit de râs)*	Rova: 94
Ezitarea	*„la ea să fie ceva în genu' «ce-o fi vrând ăsta de la mini?»”*	Cărăușu: 221
Atenuarea	*„prin acest gen de cocoŞISM↑ pe graniţa Alianţei”*	Cărăușu: 331
Atenuarea	*„cum aţi proceda [...] am avea o criză politică de acest gen”*	Cărăușu: 372
Atenuarea	*„dacă doriţi să intrăm într-o retorică de acest gen↓ NIcio problemă”*	Cărăușu: 427
Citarea	*„la ea să fie ceva în genu' «ce-o fi vrând ăsta de la mini?»”*	Cărăușu: 221
Ironia	*Terheș: „vă felicit pe toți [...] păcat că [...] mulți candidați n-au participat la genul acesta de dezbateri”*	DP, Antena 3
Pauza meditativă	*„da' era printre (AK) pentru prima oară când auzea↑ un alt gen de limbaj”*	Cărăușu: 367
Valoare concluzivă	*„şi alte multe cazuri de genu' acesta. nici măcar nu dau un telefon [...]”*	Cărăușu: 30
Valoare concluzivă	*„şi au mai fost situaţii de genul acesta↓ rămâne de regulă cineva [...] Întotdeauna rămâne cineva”*	Cărăușu: 486

I: <S hi uăzânt>.
A: <Î genul feminin este> ↑ (Cărăușu: 181)

BIBLIOGRAPHY:

1. Dascălu Jinga, Laurenția (coord.) (2011), *Româna vorbită actuală (ROVA). Corpus și studii*, București, Editura Academiei Române.
2. Fleischman, S., Yaguello, M. (2004), "Discourse markers across languages? Evidence from English et French", *in* C. Moder, A. Martinovic-Zic (éds), *Discourse analysis across languages and cultures*, John Benjamins, Amsterdam, p. 129-147.
3. Hoarță Cărăușu, Luminița (coordonator), *Corpus de limbă română vorbită actuală nedialectală*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2013
4. Hoinărescu, L. (2015), „Pragmatica reformulării în limba română. Funcţii discursive ale marcatorului *adică*", *Studii şi Cercetări lingvistice*, 65, 1, p. 3-33.
5. Popescu, C.-M. (2018), « Essai de typologie dans la classe des marqueurs discursifs de reformulation paraphrastique du roumain actuel », *Annales de l'Université de Craiova. Série Sciences Philologiques. Linguistique*, 40/1- 2, p. 356-373.
6. Terian, S. M. (2018), „(Inter)subiectificare și gramaticalizare: gen în limba română contemporană", *Transilvania Review*, 11-12, p. 129-134.
7. Yaguello, M. (1998). « *Genre*, une particule d'un genre nouveau », *Petits Faits de Langue*, Le Seuil, Paris, p. 18-24.
8. Zafiu, R. (2001), „*Tip* şi *gen*", *România literară,* 12 (en ligne : http://www. romlit.ro/index.pl/tip_i_gen).
9. Zafiu, R. (2012), „*Gen*. Sau *ceva de genul*…", *Dilema veche*, 460 (en ligne : https:// dilemaveche.ro/tag/cuvinte-nepotrivite?page=33).

QUANTITATIVE ANALYSIS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Ramona Mirabela Murg
PhD Student, University of Oradea

Abstract: *Academic achievement is influenced by family, social, and economic factors that shape students' educational opportunities. This study examines the factors associated with academic achievement among 189 lower secondary school students from Bihor County, Romania. Data were collected through a questionnaire and analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, principal component analysis, and multiple linear regression. The findings show that parental educational attainment is more strongly associated with academic achievement than students' perceived family financial situation. Four latent factors were identified, emerging as significant predictors of academic achievement. Although the regression model explained a moderate proportion of the variance, the results highlight the importance of family cultural and social capital, parental involvement, positive peer relationships, and a safe school environment. The findings support previous research emphasizing the role of family and school partnerships in promoting academic success and reducing educational inequalities.*

Keywords: *academic achievement; family social capital; parental involvement; educational inequality; lower secondary education*

Background

In modern society, education is recognized as a universal right; however, systemic barriers often limit its effective realization.[1] Although educational systems are undergoing rapid transformation worldwide, these changes do not generate equal benefits for all, and inequalities in educational opportunities persist.[2] Students' educational outcomes can be explained through theories in the sociology of education, which emphasize the influence of families' socioeconomic capital, parents' occupational status, and cultural context on academic achievement.[3,4] Active family involvement, the availability of resources, and parents' educational attainment are key determinants of children's academic performance,[5,6] while parental support and expectations directly influence their equal educational opportunities.[7] Compared with schools, the family exerts a stronger influence on educational outcomes, making it the primary factor in preventing poor academic performance.[8]

Objective

This study, conducted as part of my doctoral research, aims to identify these factors among lower secondary school students enrolled in schools in Bihor County, Romania. To investigate the influence of the family, educational, professional, and community environments on the academic achievement of children from vulnerable families, three operational objectives were established: (1) to analyze family and socio-demographic factors, (2) to identify forms of family vulnerability, and (3) to

[1] Mosala, M., Sefotho, M. M. (2026). Education is education if it is available to everyone. *Journal of Research in Special Educational Needs*. *26*(1): Article e70051.
[2] Tatto, M. T., Mutton, T. (2026). Advancingequitable access to quality education globally: Innovations in curriculum, teacher education, and professional development. *Education Policy Analysis Archives*. *34*(1).
[3] Stănciulescu, E. (2002). *Sociologia educaţiei familiale* (Vol. I). Polirom.
[4] Hatos, A. (2006). *Sociologia educației* (ed. a II-a). Polirom.
[5] Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (M. Al-Joesey, Trans.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
[6] Bryan, J. B. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family community partnerships. *Professional School Counseling, 8*: 219-227.
[7] Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., et al. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal, 106*(2): 85-104.
[8] Țoc, S. (2016). Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc. *Calitatea Vieții, 27*(3): 189-215.

evaluate the role of the school–family partnership. The study addresses three main research questions: (1) What dimensions are associated with students' academic achievement? (2) To what extent do family and community support, compared with negative influences and social risks, explain variation in academic achievement? and (3) How do the family's cultural, economic, and social capital influence students' academic performance? Two research hypotheses were formulated: (H1) family and community support are positively associated with students' academic achievement, and (H2) parents' educational attainment shows a stronger association with students' academic achievement than the perceived financial situation of the family.

Methods

The study employed a quantitative research design based on the survey method, using a questionnaire adapted from a previous study with the authors' permission.[9] The survey was conducted by administering an electronic questionnaire during homeroom and IT classes under the supervision of a teacher. Data collection was carried out with the support of school principals and homeroom teachers, following approval from the Bihor County School Inspectorate. The study was conducted with the approval of the participating schools' principals and the informed consent of parents, in compliance with personal data protection regulations.

Participants *(n = 189)* were selected using a convenience sampling technique. This approach was determined by the logistical constraints associated with administering an electronic questionnaire, as well as the challenges of obtaining approval from schools and informed parental consent. Although this sampling strategy constitutes a limitation of the study, the relative homogeneity of the sample (students enrolled in Grades 5–8) allows for the identification of meaningful patterns, while acknowledging the limited generalizability of the findings and the need for appropriate methodological caution.

Statistical analyses were performed using IBM SPSS Statistics v. 22. Statistical significance was established at $p < .05$.

Results

The study included $n = 189$ students aged between 10 and 16 years, with a mean age of $M = 13.15$ years ($SD = 1.05$), of whom 41.8% ($n = 79$) were male and 58.2% ($n = 110$) were female. Most participants lived in urban areas, 68.8% ($n = 130$), while 31.2% ($n = 59$) resided in rural areas. The distribution across grade levels was as follows: Grade 5 – 7.9% ($n = 15$), Grade 6 – 23.3% ($n = 44$), Grade 7 – 47.1% ($n = 89$), and Grade 8 – 21.7% ($n = 41$).

The sample consisted predominantly of Romanian students (76.7%, $n = 145$) and Orthodox Christians (69.8%, $n = 132$). Almost all respondents attended public schools (95.2%, $n = 180$), and the primary language of instruction was Romanian (85.7%, $n = 162$), while the remaining students were enrolled in Hungarian-language programs (14.3%, $n = 27$).

Parents' educational attainment was relatively high, with most holding a university degree (fathers: 44.8%, $n = 74$; mothers: 48.6%, $n = 84$). The proportion of mothers with a master's degree (8.7%, $n = 15$) was slightly higher than that of fathers (3.6%, $n = 6$). However, the differences in educational attainment between mothers and fathers were not statistically significant (Fisher's exact test, $p > .05$).

The occupational structure of parents revealed differences between fathers and mothers. Fathers were predominantly employed as service and sales workers (43.3%, $n = 77$), followed by skilled trades and craft workers (20.2%, $n = 36$) and professionals (18.5%, $n = 33$). In contrast, mothers were primarily employed as professionals (29.0%, $n = 51$) and service and sales workers (27.3%, $n = 48$), while 14.2% ($n = 25$) were not engaged in paid employment.

Parental labor migration abroad was relatively limited: 7.9% of students ($n = 15$) reported that only their father was working abroad, 4.2% ($n = 8$) reported that both parents were working abroad, and 1.1% ($n = 2$) reported that only their mother was working abroad.

[9] Hărăguș, P.T., Roth, M., Mezei E. (2014). Profilului succesului școlar în România. Presa Universitară Clujeană

Overall, students perceived their families' financial situation as good, with the most frequent ratings ranging from 6 to 8 on a 10-point scale (*Md* = 7). Furthermore, 40.2% (*n* = 76) reported that their families had everything they needed, while 34.4% (*n* = 65) indicated that their families could also afford more expensive purchases. Only 4.8% of respondents (*n* = 9) reported financial difficulties that limited their ability to meet basic needs.

Most students received educational support, with 56.6% (*n* = 107) receiving a merit-based scholarship and 16.9% (*n* = 32) receiving a social scholarship. Other forms of support were less common, while 12.2% of students (*n* = 23) reported receiving no form of educational assistance.

Academic achievement was assessed using a composite indicator that included both academic performance and behaviors such as absenteeism, tardiness, homework completion, discipline, and relationships with classmates. The indicator was constructed by normalizing the individual items and calculating their mean, demonstrating good internal consistency (Cronbach's α = .74; 7 items). Overall, the academic achievement scores indicated good performance among students (*M* = .75, *SD* = .18; *Md* = .80), with most values concentrated at the upper end of the scale. The distribution did not meet the assumption of normality and was slightly skewed toward higher values (Kolmogorov–Smirnov and Shapiro–Wilk tests, $p < .01$).

Academic achievement showed a moderate positive correlation with fathers' educational attainment ($r_s = .352$, $p < .01$) and mothers' educational attainment ($r_s = .336$, $p < .01$), indicating that higher parental education was associated with better academic performance. Perceived family financial situation showed a weak but statistically significant positive correlation with academic achievement ($r_s > = .17$, $p < .05$), suggesting that a more positive perception of the family's financial stability was associated, to a limited extent, with better school outcomes.

Next, potential factors associated with academic achievement were identified, with their relevance and predictive influence to be examined in subsequent analyses. A total of 17 potential indicators of academic achievement were identified, each derived from scales demonstrating adequate internal consistency. Descriptive analyses revealed high scores for positive peer influences (*Md* = .93; *SD* = .19; *Var* = .038), self-confidence (*Md* = .87; *SD* = .18; *Var* = .032), parental monitoring and parental encouragement (both *Md* = .85; *SD* = .19 and .15; *Var* = .036 and .024, respectively), as well as optimism about the future (*Md* = .77; *SD* = .17; *Var* = .030). In contrast, negative peer influences (*Md* = .48; *SD* = .11; *Var* = .), school victimization (*Md* = .46; *SD* = .14; *Var* = .020), and child neglect (*Md* = .50; *SD* = .17; *Var* = .030) showed moderate or low values, suggesting the predominance of protective factors within the analyzed sample.

Given the relatively large number of moderate correlations, the 17 indicators were subjected to a principal component analysis (PCA) to identify composite factors.

The data were suitable for principal component analysis, including with respect to the sample size (*n* = 189, KMO = .79), and Bartlett's test of sphericity was statistically significant ($p < .01$). The analysis yielded a four-factor solution with eigenvalues greater than 1. Together, these four composite factors explained 55.75% of the total variance. The first factor, *Support and positive outcomes* (28.44%), comprised parental support, positive attitudes toward school, positive influences from peers and the community, self-confidence, and optimism about the future. The second factor, *Well-being, low risks, and limited exposure to adversity* (11.49%), included student well-being, low levels of environmental risks and dangers, and neglect. The third factor, *School experiences* (8.33%), reflected the relationship between perceived discrimination and school attachment. The fourth factor, *School safety and the absence of negative influences* (7.49%), was defined by perceived school safety together with low levels of victimization and negative peer influences.

Subsequently, a linear regression model was developed to identify the predictors of academic achievement. The dependent variable was academic achievement, while the independent variables consisted of the four composite factors identified through the principal component analysis.

The regression model satisfied the assumptions required for analysis. The predictors were moderately correlated with one another ($r < .30$), without indicating multicollinearity, as confirmed by the tolerance values (> .10) and variance inflation factors (VIF = 1.01–1.08). In addition, the assumptions of normality, linearity, and homoscedasticity of the residuals were met.

The model was statistically significant ($F(4, 189) = 8.53$, $p < .01$) and explained 15.6% of the variance in academic achievement ($R^2 = .156$). Among the predictors included in the model, *Factor 1 – Support and Positive Outcomes* ($\beta = .337$, $p < .01$) and *Factor 4 – School Safety and the Absence of Negative Influences* ($\beta = .129$, $p = .045$) made significant contributions to explaining academic achievement.

Although the regression model was statistically significant and highlighted the contribution of protective factors to academic achievement, its explanatory power was modest ($R^2 = .156$). The findings suggest that family and community support, together with a safe school climate, are important predictors of academic performance. However, academic achievement is also influenced by numerous other factors that were not included in the model.

Discussion

The findings are discussed in relation to the research questions by integrating evidence from the existing literature and critically comparing it with the empirical data obtained in the present study.

Q1. What are the main dimensions associated with academic achievement among the students included in the analyzed sample?

The literature identifies the main dimensions associated with academic achievement from the perspectives of both school-related and socioeconomic factors, as well as the family environment. Factors that negatively affect academic achievement, including reduced interest in learning due to difficulties encountered in specific subjects, are such as absenteeism, the family's disadvantaged economic situation, tensions in the student–teacher relationship, and limited parental involvement in school.[10] Economic hardship contributes to higher levels of absenteeism and makes it more difficult for students to achieve satisfactory educational outcomes.[11] At the same time, the literature emphasizes the importance of the family climate in shaping academic achievement. Poor academic outcomes may result from a tense family environment, inadequate communication between parents, parental psychological instability, and an unfavorable home atmosphere, all of which negatively affect students' educational development.[12] In addition, the literature highlights the importance of time devoted to learning. Students require additional study time outside regular school hours to achieve better learning outcomes.[13]

In the analyzed sample, the main dimensions associated with academic achievement were parents' educational attainment, students' perceptions of their family's financial situation, and, more broadly, family social capital. Descriptively, academic achievement scores were relatively concentrated around the mean ($M = 0.7531$, $SD = 0.18$), with a median higher than the mean ($Md = 0.80$), indicating a tendency toward higher scores despite a skewed distribution and relatively low variability. This suggests that, although differences existed among students, most achieved relatively similar and generally good academic outcomes, reflecting a certain degree of homogeneity within the sample. Regarding the associated factors, academic achievement showed moderate positive correlations with both fathers' educational attainment ($r_s = .352$, $p < .01$) and mothers' educational attainment ($r_s = .336$, $p < .01$), indicating that higher parental education was associated with better academic performance and highlighting the importance of cultural capital in explaining academic achievement. Perceived family financial situation also showed a weak but statistically significant positive correlation with academic achievement ($r_s = .17$, $p < .05$), indicating that perceived financial stability contributed, to a limited extent, to better academic outcomes. This finding suggests that economic capital also plays a role, although its contribution is less pronounced. Overall, these results indicate that academic achievement is more strongly associated with the family's educational resources than with its material resources.

---

[10] Mureşan, C. G. (2008). Eşecul şcolar. *Periodicul de informaţie şi opinie pedagogică.* Didactica Nova, C.C.D. Bistriţa-Năsăud.
[11] Stanciu, M. (2008). *Condiții de viață ale familiilor cu copii în România.* București: Academia Română.
[12] Gilly, M. (1976). *Elev bun, elev slab*. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică.
[13] Carothers, K. A. (2019). *Community schools in St. Louis then and now: Exploring the influence of family, school, and community engagement on student and community outcomes.* Dissertations. 914. St. Louis: University of Missouri.

The comparison between the existing literature and the empirical findings reveals substantial convergence regarding the importance of the family environment and socioeconomic resources in shaping academic achievement. The findings of the present study partially support this perspective, as perceived family financial situation was positively, albeit weakly, associated with academic achievement. This suggests that economic conditions are relevant but do not constitute the dominant explanatory factor within the analyzed sample.

In contrast, the empirical findings provide stronger evidence for the importance of the family's educational resources, reflected in parents' educational attainment. The moderate correlations between academic achievement and both mothers' and fathers' educational levels support the view that students' academic performance is substantially influenced by family cultural capital. This finding is also consistent with Coleman's (1988) theory of social capital,[14] although the correspondence between theory and the present results is not complete. The literature also identifies other relevant factors, including diminished interest in learning, difficulties in particular school subjects, tensions within the school and family environments, and other contextual influences[15,16,17]. These dimensions are not directly captured by the quantitative findings presented here, which focus primarily on the relationships between academic achievement and indicators of family resources.

Consequently, the empirical model provides a more limited perspective than that proposed in the literature. Given that academic achievement scores were relatively homogeneous and clustered around the mean, with a tendency toward higher values, this distribution suggests that differences among students were present but not substantial within the analyzed sample. This may indicate that the influence of more subtle factors, such as family climate or school relationships, cannot be fully captured through the statistical analysis of broad indicators alone. Therefore, the findings primarily reveal general patterns rather than the full range of mechanisms shaping students' academic achievement.

Q2. To what extent do family and community support, compared with negative influences and social risks, explain variation in academic achievement?

With regard to the contribution of family and community support, compared with negative influences and social risks, in explaining variation in academic achievement, the literature primarily emphasizes the role of the family environment. Educational inequalities are maintained both through differences in educational resources and support available at home and through selection based on academic achievement.[18] The primary causes of unequal educational opportunities should not be sought within the school itself but rather within the family environment, where social vulnerability negatively affects academic achievement by contributing to low socioeconomic capital and social exclusion.[19] Likewise, poor academic achievement has been associated with a lack of family interest in the child's education, while the family environment may exert either a positive or a negative influence on both the child's development and future adult life.[20] Furthermore, parental presence has a stronger positive influence on students' academic achievement than instructional methods used in school.[21] Effective collaboration between parents and schools has also been shown to reduce discrimination against students.[22] By contrast, negative influences and social risks are more commonly observed among children growing up in fragile family environments, particularly those

[14] Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95-S120.
[15] Mureșan, C. G, op. cit.
[16] Gilly, M., op. cit.
[17] Carothers, K.A. op. cit.
[18] Sullivan, A., Heath, A., & Rothon, C. (2011). Equalisation or reproduction of social inequalities in school attainment? A comparison of different measures of school performance. *Oxford Review of Education, 37*(2): 213-232.
[19] Mollenhauer, K. (2003). Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és Társadalom, szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus.
[20] Brese, F., & Mirazchiyski, P. (2013). Measuring Students' Family Background in Large-Scale International Education Studies. In *IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. Hamburg-Priceton: IERInstitute.
[21] Sheppard, A. (2009). School attendance and attainment: Poor attenders' perceptions of schoolwork and parental involvement in education. *British Journal of Special Education, 36*(2): 104-111.
[22] Wang, S., Hu, J., Chen, Z., & Yan, R. (2024). The impact of family social capital on migrant children's academic performance: The mediating effect of perceived personal discrimination. *Journal of Child and Family Studies, 33*(1): 53-62.

whose parents work abroad. These children are more likely to experience psychological distress, difficulties with social integration, an increased risk of developing aggressive behaviors, and generally lower academic achievement than children raised by both parents.[23] Overall, the literature suggests that variation in academic achievement is explained primarily by the quality and intensity of family support, whereas social risks and family vulnerabilities function as factors that reduce students' opportunities for successful school integration.

The results of the quantitative survey indicate that family and community support make a stronger contribution than negative influences and social risks to explaining variation in academic achievement. This conclusion is supported by both the median values and the dispersion of responses. At the family level, parental monitoring showed a high median (*Md* = .85, *SD* = .190, *Var* = .036), indicating a high level of parental involvement while also reflecting noticeable differences among students in their perceptions of parental monitoring. Parental encouragement and frequent communication with the student also displayed a high median (*Md* = .85), but with a lower standard deviation (*SD* = .154) and variance (*Var* = .024), suggesting not only strong family support but also a more homogeneous distribution of this type of support across the sample. In contrast, the median of child neglect (M = .50, *SD* = .172, *Var* = .030) is suggesting that the absence of family support may become an important source of vulnerability.

At the community and interpersonal levels, positive peer influences displayed the highest median among all indicators (*Md* = .93), together with a relatively large standard deviation (*SD* = .194) and variance (*Var* = .038), indicating that peer support was very strong overall, although not experienced equally by all students. Positive community influences had a median of .68, with *SD* = .162 and *Var* = .026, reflecting a relatively high level of community support together with moderate variation in students' perceptions. Perceived school safety also showed a relatively high median (*Md* = .73, *SD* = .198, *Var* = .039), suggesting that although most students felt safe at school, their experiences differed considerably. Other protective factors included students' enjoyment of attending school (*Md* = .67, *SD* = .156, *Var* = .024) and positive attitudes toward school and teachers (*Md* = .72, *SD* = .140, *Var* = .020), indicating generally favorable and relatively stable perceptions across respondents. Self-confidence (*Md* = .87, *SD* = .178, *Var* = .032) and optimism about the future (*Md* = .77, *SD* = .173, *Var* = .030) further contribute to the picture of a supportive environment that promotes both school adjustment and academic achievement.

Overall, the findings indicate that variation in academic achievement is explained primarily by the presence of consistent family and community support, reflected in the high median values for parental monitoring, parental encouragement, positive peer influences, school safety, and favorable attitudes toward school. The moderate standard deviations and variances suggest that these protective resources are widely available, although their intensity varies across students. By contrast, negative influences and social risks were present only at low or moderate levels and functioned mainly as risk factors, without exceeding the explanatory importance of supportive family and community environments.

A comparison between the existing literature and the findings of the quantitative survey reveals substantial convergence, indicating that family support contributes more strongly than negative influences and social risks to explaining variation in academic achievement. Previous research emphasizes the importance of educational resources and support provided at home, parental presence, and family engagement in children.[24,25] The findings of the present study support this perspective through the high median values observed for parental monitoring and parental encouragement. At the same time, child neglect and the absence of family support function as sources of vulnerability.[26]

Nevertheless, the empirical findings also refine the theoretical perspective. Whereas the literature generally identifies the family as the principal source of variation in academic achievement, the quantitative data indicate that relational and community support also play a substantial role. In

[23] Chipea, F., & Bălțătescu, S. (2010). Copiii lăsați acasă de emigranți. Studiu în județul Bihor. *Sociologie românească, 8*(4): 104-126.
[24] Sullivan, A. et al., op. cit.
[25] Sheppard, A., op. cit.
[26] Mollenhauer, K., op. cit.

particular, positive peer influences yielded the highest median value among all indicators. Likewise, positive community influences, school safety, and favorable attitudes toward school and teachers suggest that academic achievement depends not only on the family environment but also on the quality of the broader social and school contexts in which students are embedded.

An important difference also emerges between theory and the empirical findings. The literature suggests that family vulnerabilities and social risks have a direct and substantial negative impact on academic achievement, particularly among children whose parents work abroad.[27] In contrast, the findings of the present survey indicate that these risks were generally reported at low or moderate levels. Therefore, the conclusion that family and community support explain variation in academic achievement more effectively than social risks appears both plausible and well supported by the empirical evidence.

Q3. To what extent do the family's cultural, economic, and social capital influence differences in students' academic achievement?

In explaining differences in students' academic achievement, the literature emphasizes the role of the family's cultural, economic, and social capital. First, educational inequalities associated with parents' social class persist, indicating that the family's social position continues to shape children's educational trajectories.[28] At the same time, family social vulnerability may arise from multiple factors, including low parental educational attainment, the absence of a long-term orientation toward learning among both parents and children, and the inability to capitalize on available social opportunities.[29]

With regard to cultural capital, this dimension influences academic achievement through the intellectual models and cognitive stimulation that parents provide during children's development.[30] Furthermore, the richer the mother's cultural capital, the greater the educational support and care available to the child.[31] Cultural capital, particularly a high level of parental education, also promotes stronger collaboration between families and schools, benefiting both students and society.[32]

Economic capital likewise contributes to differences in academic achievement. Quantitative studies commonly examine this dimension through variables such as family structure, place of residence, educational attainment, religion, income, and occupation.[33] Students from families with greater economic capital are more likely to achieve favorable academic outcomes, and that increases in economic capital are associated with higher academic performance.[34]

Finally, family social capital also makes an important contribution to explaining differences in academic achievement. Social capital may represent a key factor in understanding variation in both student and school performance.[35] Similarly, parental participation in volunteering and school activities strengthens the school–family partnership, particularly by enhancing the school's social capital.[36]

Overall, differences in students' academic achievement are influenced by the interaction of the family's cultural, economic, and social resources, which may either facilitate or constrain educational success.

---

[27] Chipea, F., & Bălțătescu, S., op. cit.
[28] Heineck G., & Riphahn R. T. (2009). Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Germany – The Last Five Decades. *Journal of Economics and Statistics (Jahrbuecher fuer Nationaloekonomie und Statistik)*. *229*(1):36-60.
[29] Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review, 133*(5-6): 531-578.
[30] Hyson, M. (2003). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*. Teachers College Press.
[31] Addington, A. L. (2005). Following in her footsteps: Revisiting the role of maternal education on adolescents' college plans. *Gender Issues, 22*(2), 31-41.
[32] Castro, D., Bryant, D. M., & Peisner-Feinberg, E. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*: 431-430.
[33] Brese, F., & Mirazchiyski, P., op. cit.
[34] Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education, 75*(1): 44-68.
[35] Plagens, G. K. (2011). Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education and Culture, 27*(1), 40-64. https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.27.1.40. (Accessed: 08.11.2023).
[36] Erkenbrack, M. (2026). School-Based Parental Involvement: Community and Student Outcomes. *The Sociological Quarterly*, *67*(1): 181-205.

The findings of the present study indicate that the family's cultural capital exerted the strongest and clearest influence on differences in academic achievement, followed by social capital, whereas economic capital made a comparatively smaller contribution.

More specifically, cultural capital was reflected in parents' educational attainment, which showed moderate positive correlations with academic achievement: fathers' educational attainment ($r_s = .352$, $p < .01$) and mothers' educational attainment ($r_s = .336$, $p < .01$). These findings indicate that students from families with higher levels of parental education tended to achieve better academic outcomes. Economic capital was represented by students' perceptions of their family's financial situation, which showed a weak but statistically significant positive correlation with academic achievement ($r_s = .17$, $p < .05$). Thus, material well-being contributed to differences in academic achievement, although to a lesser extent than the family's educational resources.

Family social capital also influenced academic achievement. Parental monitoring showed a moderate positive correlation with academic achievement ($r_s = .321$, $p < .01$), while parental encouragement and frequent communication with the student showed a weak positive correlation ($r_s = .233$, $p < .01$). In contrast, child neglect was weakly and negatively associated with academic achievement ($r_s = –.208$, $p < .01$). These findings indicate that supportive family relationships, parental supervision, and communication are associated with better academic performance, whereas their absence is associated with poorer educational outcomes.

At the predictive level, Factor 1 – Support and Positive Outcomes, which includes parental encouragement together with other positive relational resources, exerted the strongest significant effect on academic achievement ($\beta = .337$, $p < .001$). Factor 4 – School Safety and the Absence of Negative Influences also made a statistically significant, although smaller, contribution ($\beta = .129$, $p = .045$). Overall, the regression model explained 15.6% of the variance in academic achievement ($R^2 = .156$), indicating that these forms of capital are important but do not fully account for differences in students' academic performance. Thus, although family capital clearly matters, the explanatory model remains incomplete and requires further refinement. The theoretical framework is therefore only partially supported, suggesting that differences in academic achievement also depend on additional factors that were not included in the present analysis.

The comparison between theory and the empirical findings indicates that the study confirms the importance of the family's cultural, economic, and social capital in explaining differences in academic achievement, although not to the same extent across all three dimensions. The literature suggests that these forms of capital operate jointly to shape educational opportunities, whereas the findings of the present study reveal a clearer hierarchy of effects: cultural capital exerted the strongest influence, followed by social capital, while economic capital made the smallest contribution.

H1. Students who benefit from high levels of family and community support and who experience positive developmental outcomes achieve better academic results than students with lower levels of support.

This hypothesis was developed based on social capital theory[37] (1988), which argues that parental presence, active involvement in children's education, and supportive relationships among the family, the child, and the community generate social capital, and that this social capital enhances educational outcomes. Family support and collaboration with the community have also been shown to improve students' academic achievement.[38] Also the measures of community social capital are consistently associated with academic performance.[39] For example, found that high parental expectations, combined with pro-school behaviors, resulted in better reading and mathematics achievement.[40] These positive effects persist even in disadvantaged communities, where the development of family

[37] Coleman, J. S., op. cit.

[38] Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289-305.

[39] Yongmin, S. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Social Science Research, 28*(4): 403-426.

[40] Rosenbaum, E., & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research, 37*(1), 350-372.

social capital can contribute to improved academic outcomes.[41] Others[42,43] further argue that family involvement in school life promotes both student participation and academic achievement. Likewise, positive relationships with teachers and social support within schools constitute important resources for academic success,[44] while parental involvement has been shown to improve academic performance.[45]

The findings of the present study, specifically the regression analysis, indicate that *Factor 1 – Support and Positive Outcomes* exerted a positive and statistically significant influence on academic achievement ($\beta = .337$, $p < .001$). This factor includes parental encouragement and frequent communication with the student, positive influences from the community and peers, self-confidence, optimism about the future, and positive attitudes toward school and teachers. Accordingly, students who benefit from higher levels of this type of support tend to achieve better academic outcomes. Nevertheless, these findings should be interpreted with some caution because the regression model explained only 15.6% of the variance in academic achievement ($R^2 = .156$), indicating that although family and community support are significant contributors, they do not fully explain differences in students' academic performance.

The hypothesis is further supported by several statistically significant correlations. Academic achievement was positively associated with parental encouragement ($r_s = .233$, $p < .01$), positive community influences ($r_s = .284$, $p < .01$), and optimism about the future ($r_s = .348$, $p < .01$). In addition, the support-related indicators displayed relatively high median values, including parental encouragement ($Md = .85$) and positive community influences ($Md = .68$), indicating that these protective resources were widely present within the analyzed sample.

Overall, the validity of the hypothesis is supported by the convergence of several statistical findings, including the regression analysis, the significant correlations, and the descriptive indicators.

H2. Parents' educational attainment is positively associated with students' academic achievement, whereas perceived family financial situation shows a weaker association.

This hypothesis is grounded in the literature emphasizing the central role of the family in shaping students' academic achievement. The family exerts a greater influence on educational outcomes than the school, and that students' academic performance is affected by parents' occupational status and cultural background.[46] Similarly stated, academic achievement is primarily influenced by the family environment, with unfavorable home conditions making it more difficult for students to attain the cultural standards necessary for educational success.[47] More specifically, family cultural capital is regarded as an important resource for academic achievement. Parents contribute to children's academic performance through the intellectual models and cognitive challenges they provide, thereby supporting the direct relationship between parental education and educational outcomes.[48] Children benefit from better education and care as maternal cultural capital increases.[49] Usually families with higher levels of cultural capital generally also enjoy greater economic stability. Beyond cultural capital, the family's economic resources also influence academic achievement. Students from economically advantaged families tend to achieve better academic outcomes[50], confirming the positive relationship between material resources and academic performance.[51] Students from families with higher levels of social capital enjoy educational advantages. Taken together, these findings

[41] Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* Simon & Schuster.
[42] Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., et al. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*: 23-46.
[43] Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*: 233-249.
[44] Mieziene, B., Emeljanovas, A., Jusiene, R. et al. (2022). Direct and indirect effects of social support and school social capital on the academic success of 11–19-year-old students using distance learning. *Sustainability, 14*(4), 2131.
[45] Wang, S. et al., op. cit.
[46] Țoc, S., op. cit.
[47] Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației.* Polirom.
[48] Hyson, M., op. cit.
[49] Addington, A. L., op. cit.
[50] Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage on the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology, 38*(2), 129-148.
[51] Dumais, S. A., op. cit.

suggest that academic achievement is shaped by the interaction of the family's cultural, economic, and social capital, although cultural capital and the family environment appear to represent the most influential factors in explaining differences in academic performance.[52]

The findings of the present study indicate that academic achievement was moderately and positively correlated with both fathers' educational attainment (r_s = .352, p < .01) and mothers' educational attainment (r_s = .336, p < .01), demonstrating that higher parental education was associated with better academic performance. By contrast, perceived family financial situation showed a weaker, although statistically significant, positive correlation with academic achievement (r_s = .17, p < .05). Thus, the first part of the hypothesis, concerning the positive association between parents' educational attainment and students' academic achievement, is clearly supported. The second part, regarding the weaker association between perceived family financial situation and academic achievement, is also confirmed, although with some caution, since the observed relationship was weak and reflected only a subjective perception of the family's financial circumstances rather than economic capital in its broader sense. This conclusion is further supported by the study's findings showing that consistent parental support, frequent communication with students, and an engaged family environment contribute substantially to students' positive developmental outcomes and well-being. Conversely, child neglect has a significant negative impact on both academic achievement and students' overall well-being.

Conclusions

The findings of this study confirm that academic achievement is primarily associated with students' family and relational resources. The family's cultural capital, reflected in parents' educational attainment, showed the strongest association with academic achievement, followed by social capital, expressed through parental involvement, family and community support, and the presence of a positive school climate. In contrast, economic capital made a weaker contribution, suggesting that educational and relational resources are more important than material resources in explaining academic achievement.

The factor analysis identified four major dimensions of the factors associated with academic achievement, while the regression model showed that *Support and positive outcomes* and *School safety and the absence of negative influences* were significant predictors of academic performance. These findings are consistent with the existing literature and support the view that academic achievement is fostered by an engaged family environment, positive social relationships, and a safe school climate. Nevertheless, the model's moderate explanatory power indicates that the predictors examined account for only part of the variation in academic achievement, suggesting that additional individual, school-related, and contextual factors also contribute to students' performance and should be explored in future research.

These findings highlight the importance of strengthening collaboration among families, schools, and communities as a prerequisite for improving academic achievement and reducing educational inequalities.

[52] Brese, F., & Mirazchiyski, P., op. cit.

BILBIOGRAPHY:

1. Addington, A. L. (2005). Following in her footsteps: Revisiting the role of maternal education on adolescents' college plans. *Gender Issues, 22*(2): 31-41.
2. Brese, F., & Mirazchiyski, P. (2013). Measuring Students' Family Background in Large-Scale International Education Studies. In *IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. Hamburg-Priceton: IERInstitute
3. Bryan, J. B. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family community partnerships. *Professional School Counseling, 8*: 219-227.
4. Carothers, K. A. (2019). *Community schools in St. Louis then and now: Exploring the influence of family, school, and community engagement on student and community outcomes.* Dissertations. 914. University of Missouri. https://irl.umsl.edu/dissertation?utm_source=irl.umsl.edu%2Fdissertation%2F914&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages. (Accessed: 19.08.2024)
5. Castro, D., Bryant, D. M., & Peisner-Feinberg, E. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*: 431-430.
6. Chipea, F., & Bălțătescu, S. (2010). Copiii lăsați acasă de emigranți. Studiu în județul Bihor. *Sociologie românească, 8*(4): 104-126.
7. Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95-S120.
8. Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage on the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology, 38*(2): 129-148.
9. Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*: 233-249. DOI: 10.1177/003804070507800303
10. Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education, 75*(1): 44-68.
11. Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3): 289-305.
12. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, et al. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (M. Al-Joesey, Trans.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
13. Erkenbrack, M. (2026). School-Based Parental Involvement: Community and Student Outcomes. *The Sociological Quarterly*, *67*(1): 181-205.
14. Gilly, M. (1976). *Elev bun, elev slab*. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică.
15. Hărăguș, P.T., Roth, M., Mezei E., (2014). Profilului succesului școlar în România, Presa Universitară Clujeană.
16. Hatos, A. (2006). *Sociologia educației* (ed. a II-a). Editura Polirom.
17. Heineck G., & Riphahn R. T. (2009). Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Germany – The Last Five Decades. *Journal of Economics and Statistics (Jahrbuecher fuer Nationaloekonomie und Statistik)*. *229*(1): 36-60.
18. Hyson, M. (2003). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*. Teachers College Press.
19. Mieziene, B., Emeljanovas, A., Jusiene, R., Breidokiene, et al. (2022). Direct and indirect effects of social support and school social capital on the academic success of 11–19-year-old students using distance learning. *Sustainability, 14*(4), 2131. DOI: 10.3390/su14042131.
20. Mollenhauer, K. (2003). Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és Társadalom, szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus.

21. Mosala, M., Sefotho, M. M. (2026). Education is education if it is available to everyone. *Journal of Research in Special Educational Needs*. *26*(1), Article e70051. DOI: 10.1111/1471-3802.70051
22. Mureşan, C. G. (2008). Eşecul şcolar. *Periodicul de informaţie şi opinie pedagogică.* Didactica Nova, C.C.D. Bistriţa-Năsăud.
23. Plagens, G. K. (2011). Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education and Culture, 27*(1): 40-64.
24. Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community.* Simon & Schuster.
25. Rosenbaum, E., & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research, 37*(1): 350-372.
26. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educaţiei.* Polirom.
27. Sheppard, A. (2009). School attendance and attainment: Poor attenders' perceptions of schoolwork and parental involvement in education. *British Journal of Special Education, 36*(2): 104-111.
28. Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., et al. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review, 41*: 23-46.
29. Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review, 133*(5-6): 531-578.
30. Stanciu, M. (2008). *Condiţii de viaţă ale familiilor cu copii în România.* București: Academia Română.
31. Stănciulescu, E. (2002). *Sociologia educaţiei familiale* (Vol. I). Polirom.
32. Sullivan, A., Heath, A., & Rothon, C. (2011). Equalisation or reproduction of social inequalities in school attainment? A comparison of different measures of school performance. *Oxford Review of Education, 37*(2): 213-232.
33. Tatto, M. T., Mutton, T. (2026). Advancingequitable access to quality education globally: Innovations in curriculum, teacher education, and professional development. *Education Policy Analysis Archives*, *34*. DOI: 10.14507/epaa.34.10048
34. Țoc, S. (2016). Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc. *Calitatea Vieţii, 27*(3): 189-215.
35. Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., et al. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal,* 106(2): 85-104.
36. Wang, S., Hu, J., Chen, Z., & Yan, R. (2024). The impact of family social capital on migrant children's academic performance: The mediating effect of perceived personal discrimination. *Journal of Child and Family Studies, 33*(1): 53-62.
37. Yongmin, S. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Social Science Research, 28*(4): 403-426.

ASPECTS OF LINGUISTIC HYBRIDIZATION IN ROMANIAN MEDIATIC DISCOURSE

Mihaela Mureșan
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: *Romglish is a linguistic phenomenon that emerged and developed as a result of globalization and the influence of the English language. This distinctive linguistic variety has become a hallmark of Romanian mediatic discourse, and the incorporation of English structures into Romanian sentences demonstrates the stylistic hybridization of media language.*

Keywords: *Romglish; Anglicisms; Anglicism invasion; Romanian mediatic language*

Există un fenomen lingvistic numit *romgleză,* care a apărut și s-a dezvoltat în timp ce limba română a evoluat din cauza globalizării și a contactului puternic cu limba engleză. Acest termen, rezultat din alăturarea cuvintelor *română* și *engleză*, inspirat de termenul *Spanglish* (engl. *Spanish* + *English*), înregistrat în *Dicționarul explicativ al limbii române* (DEX) ca neologism provenit din curente contemporane de comunicare, indică o formă hibridă de comunicare, caracterizată prin influența reciprocă a componentelor lexicale și gramaticale ale celor două limbi. Romgleza se manifestă cu precădere în mediile urbane, în special în rândul tinerilor, dar și în spațiile profesionale tehnice și în mediul virtual, oglindind astfel o transformare socială și culturală Din punct de vedere descriptiv, romgleza se remarcă prin utilizarea masivă a *anglicismelor*, adesea adaptate fonetic și morfologic, iar uneori preluate ca atare, creând un amestec lingvistic care poate avea un mare impact asupra coerenței și standardelor limbii române. Această tendință este susținută de contactul direct cu limba engleză, precum și de percepția sa ca un simbol al modernității și apartenenței la o cultură globalizată(Smântână, 2008, p.163-164; Voica, 2007, p.17-18).

Potrivit unui studiu semnificativ, *„*nu mai puțin de 65% dintre cuvintele analizate în corpusul românesc se regăsesc și în franceză, germană și rusă, ceea ce arată apartenența limbii române la un circuit internațional de vocabular*"* (Ciobanu, 1997, p.57). Se estimează că aproximativ 50.000 de neologisme sunt folosite în limba română contemporană, fără a include terminologia științifică specială (Hristea, apud Ciobanu, 1997, p.62). Din punctul de vedere al jurnalismului, această abundență de neologisme, care provine în special din limbile vest-europene, arată adaptarea continuă a limbajului la realitățile sociale și culturale globale. De asemenea, este necesar de menționat că deceniul care a urmat celui de-al Doilea Război Mondial a fost un moment important în creșterea influenței englezei asupra limbilor europene, care erau *„*mai numeroase și lingvistic mai interesante și importante*"* (Filipović, apud Ciobanu, 1997, p.63).

Fenomenul lingvistic supranumit *romgleză* a devenit din ce în ce mai comun în limbajul mediatic românesc, în special în spațiul digital, fiind, în mare parte, un efect al globalizării și al modului în care jurnaliștii și creatorii de conținut se adaptează la noile forme de comunicare. Potrivit Valeriei Guțu Romalo, „importanța abaterii ca factor de evoluție variază de la un sector al limbii la altul " (Guțu Romalo, 2013, p.35). Pentru a înțelege mai bine cum se manifestă romgleza în spațiul jurnalistic, este important clasificarea în funcție de cum apar acești termeni specifici în discursul mediatic. Literatura de specialitate bazată pe analiza materialelor jurnalistice, propune câteva categorii principale de manifestare a romglezei:

a) Împrumuturile lexicale directe, cunoscute și sub numele de anglicisme, sunt cuvinte care au fost preluate direct din limba engleză, fără a suferi modificări semnificative fonetice sau morfologice, și sunt folosite în discursul jurnalistic cu sensul lor original sau ușor modificat. Termeni din tehnologie, sănătate publică sau marketing sunt exemple comune: *lockdown, booster, update, engagement, breaking news*. Aceste anglicisme sunt folosite pentru a transmite concepte noi sau pentru a oferi textului un aspect modern și dinamic.

b) Calcurile lexicale sunt traduceri literale sau adaptări ale expresiilor englezești în română, uneori cu rezultate inadecvate sau chiar greșite conform standardelor. Expresia *face sens* în loc de *are sens,* copiată după englezescul *make sense* este un exemplu foarte bine cunoscut. Aceste calcuri sunt adesea criticate pentru că denaturează limba și pentru că reflectă o comoditate lingvistică a vorbitorilor care preferă o traducere literală în loc de o formulări corecte în română (Condruz-Bacescu, 2016, p.28).
c) Construcțiile hibride, cunoscute și sub numele de *mixturi morfosintactice* sunt forme de construcție care combină elemente din limba română și limba engleză într-o singură expresie sau frază, rezultând structuri noi care nu se conformează normelor gramaticale ale limbii române. De exemplu, expresii precum *updatează-ți profilul* sau *am primit feedback* sunt frecvente în discursul jurnalistic online și pe rețelele de socializare (Condruz-Bacescu, 2017, p.31).
d) Adaptări fonetice și morfologice ale anglicismelor, unele cuvinte din engleză sunt traduse în română cu modificări fonetice și morfologice pentru a le face mai usor de integrat în structura lingvisticii românești. De exemplu *job* devine *jobul, manager* devine *managerul*, iar pronunția este ajustată conform regulilor românești (Avram, 1997, p.16).
e) Termeni tehnici și de specialitate în domenii de tehnologie, sănătatea sau marketing, folosesc romgleza aproape în totalitate pentru vocabularul tehnic, care necesită precizie și actualizare. Termeni ca *platform ,booster, coverage, engagement* sunt folosiți atât în articolele de presă, cât și în postările din retelele de socializare.

Funcțiile romglezei:

Clasificarea tipologiilor de romgleză în conținutul jurnalistic subliniază complexitatea fenomenului și multitudinea sa de forme. Având un caracter dinamic, reflectă schimbările de stil și funcționalitate ale limbajului mediatic românesc, precum și presiunile globalizării. În același timp, utilizarea sa ridică preocupări cu privire la respectarea normei gramaticale și la identitatea lingvistică. În jurnalismul românesc contemporan, romgleza joacă roluri discursiv-stilistice importante, pe lângă faptul că este un fenomen lexical. Prin urmare, romgleza are următoarele funcții:

- *Funcția de îmbunătățire și actualizare* este activată prin care utilizarea anglicismelor conferă textelor un caracter modern, de actualitate, care se potrivește ritmului rapid al comunicării digitale și cerințelor publicului tânăr. Aceste împrumuturi lingvistice reflectă dinamica societății moderne, în care tehnologia, cultura globalizată și mediile digitale impun un vocabular flexibil, actualizat și adesea prescurtat. Prin urmare, folosirea anglicismelor nu numai că îmbunătățește limba română, dar ajută și la conectarea cu tendințele internaționale și cu publicul care preferă un stil de comunicare rapid, direct și adaptat noilor împrejurări (Condruz-Bacescu, 2017, p.13).

Termeni precum *update, like*, *download* sau *streaming* sunt integrați natural în limbajul cotidian, mai ales în mediul online.

- *Funcția de comunicare eficientă* are rolul de a facilita comunicarea rapidă și clară, termenii folosiți în engleză fiind adesea mai scurți sau mai expresivi decât traducerile lor în română (Galben, 2024, p.103-105). Limbajul este esențial pentru a facilita o comunicare rapidă și clară. În aceste situații, cuvintele în engleză sunt adesea mai scurte sau mai expresive decât cuvintele în română echivalente. Există mai multe cauze și consecințe pentru acest fenomen. De ce sunt cuvintele în engleză mai scurte sau mai accesibile? În timpul evoluției sale limba română a fost expusă la influențele mai multor limbi, ceea ce a dus la o mare diversitate lexicală și la formarea unor cuvinte compuse sau acronime ușor de folosit. În domeniile profesionale sau tehnologice, unde comunicarea rapidă este esențială, engleza este adesea folosită pentru termeni scurți *(ex: ASAP prescurtat din As Soon As Possible).*

Caracteristica impactului stilistic, campaniile digitale și rețele de socializare folosesc în mod strategic romgleza pentru a capta atenția și pentru a crea un ton conversațional, apropiat de public. Aceasta creează un sentiment de corelație și autenticitate, facilitând o comunicare mai relaxată și accesibilă, care rezonează cu o audiență online tânără și activă. Această utilizare a romglezei are

un efect stilistic puternic, deoarece creează un limbaj viu și dinamic care reflectă cultura digitală contemporană și tendințele globale de comunicare prin combinarea elementelor familiare din limba română cu termeni englezești moderni.

Influența anglo-americană asupra limbajului jurnalistic românesc:

Lingvista Mioara Avram definește anglicismul într-un sens larg și include în explicarea conceptului nu numai cuvintele originale din engleză, ci și alte componente, cum ar fi expresii frazeologice, construcții gramaticale, tipare de pronunție și reguli de punctuație și grafică. Ea subliniază că acestea nu se limitează la engleza britanică, ci și la unele limbi teritoriale, cum ar fi engleza americană. Cu toate acestea, Avram subliniază că există o ambiguitate cu privire la originea anumitor termeni care apar în engleză și alte limbi intermediare, ceea ce necesită o distincție între anglicismele speciale și cele cu etimologie multiplă (Avram, 1997, p. 11).

În limbajul mediatic românesc, anglicismele sunt de cele mai multe ori preluate fără adaptări sau cu modificări parțiale, ceea ce poate crea o tensiune între standardele limbii române și nevoia de exprimare precisă și actualizată a realităților socio-economice din întreaga lume. În plus, adoptarea unor structuri sintactice și discursuri specifice jurnalismului anglo-american are un impact asupra modului în care sunt structurate articolele jurnalistice românești, acest lucru generând apariția de noi modele de comunicare și discurs (Condruz-Bacescu 2017, p.26; Axentii 2016, p.80). Prin urmare, hibridizarea lingvistică se manifestă în limbajul jurnalistic românesc, reflectând atât deschiderea spre inovație, cât și provocările de conservare a identității lingvistice naționale.

Anglicismele sunt folosite tot mai des în presa românească, ceea ce afectează modul în care ne exprimăm. Fenomenul de invazie a cuvintelor englezești generează unele anglicisme necesare, aducând termeni noi din domenii precum IT (*internet banking*) care nu au sinonime clare în română și care facilitează comunicarea cu concizie și precizie.

Cu toate acestea, există însă și anglicisme inutile, denumite *luxury anglicisms*, adesea folosite incorect pentru a atrage cititorii, în special în presa tabloidă și în rândul tinerilor (Condruz-Bacescu, 2017, p.29-30). Subiectul anglicismelor de lux este abordat și în alte studii științifice care demonstrează că acești termeni nu afectează comunicarea, deoarece nu îngreunează percepția și procesarea mesajelor. Autorii subliniază că în practică acești termeni sunt acceptați și integrați firesc, mai ales de către tineri (Niculescu-Gorpin&Vasileanu, 2018, p.86-121).

Prin integrarea anglicismelor și a construcțiilor romgleze în discursul jurnalistic, media românească contemporană oferă un cadru excepțional pentru a observa procesul de hibridizare lingvistică. La nivel lexical, acest proces este reflectat prin împrumuturile puternice ale limbii engleze, care acoperă o varietate de subiecte, de la tehnologie și economie până la stil de viață. De multe ori, aceste împrumuturi sunt preluate fără a se face nicio modificare a formei cuvântului, ceea ce provoacă uneori confuzii sau ambiguități semantice, ca de exemplu: *make-up look, mouse, clip, shopping, casual, supermarket* (Bogdan, 2022, p.313).

Din punct de vedere semantic, sensul acestor împrumuturi poate fi modificat fie prin extindere, fie prin restrângere, în funcție de contextul mediatic românesc, dar adesea menținând conotații specifice limbii-sursă. Nuanțe noi în discursul jurnalistic pot fi aduse de această dublă încărcătură semnificativă *(ex: fake news, job, online, breaking news, trending)* termeni adesea folosiți pentru că sunt mai accesibili sau la modă (Galben, 2024, p.100).

Includerea structurilor englezești în frazele românești demonstrează hibridizarea și la nivel sintactic, ceea ce poate afecta coerența și fluența textului. Există o schimbare mai mare în ordinea cuvintelor și propozițiilor, acest lucru demonstrând modul în care discursul anglo-american a influențat practicile jurnalistice locale, câteva exemple relevante fiind sintagme precum: *smartphone, a face sens* - provenită din englezescul *makes sense, marketingul, brandingul, streamingul*, care afectează structura frazelor și ordinea cuvintelor (Stoichitoiu-Ichim, 2001, p.96-102). Aceste fenomene arată tendința de globalizare a limbajului mediatic, precum și unele contradicții cu normele lingvistice tradiționale. Acest lucru a provocat o dezbatere în presa românească cu privire la modul de a echilibra progresul și conservarea.

Descrierea și analiza critică a anglicismelor din media sunt abordate în literatura de specialitate. Dinamica lexicului românesc este evidențiată de lingvistele Dimitrescu Florica și Adriana Stoichițoiu Ichim, care subliniază atât avantajele, cât și riscurile împrumuturilor masive. Alți autori atrag atenția asupra *anglicismelor de lux* - termeni care au fost achiziționați mai degrabă din necesitate decât din snobbism și, deși nu reprezintă un impact negativ, pot avea o oarecare influență asupra coerenței discursului jurnalistic (Niculescu-Gorpin&Vasileanu, 2018, p.86-121). Așadar, engleza globală este o realitate inevitabilă, iar adaptarea la noile circumstanțe lingvistice necesită o luptă continuă între normă și inovație. Ipotetic, o posibilă stopare a efectului globalizării în limbajul mediatic ar fi generată de o traducere exactă a termenilor, fără a mai fi necesare adaptări ale anglicismelor, fapt destul de greu având în vedere comoditatea folosirii termenilor direct din limba engleză. În plus, criticile se concentrează asupra amenințărilor de marginalizare a limbii române și a pierderii identității culturale (Crystal, 2003, p. 25-26).

În aceste condiții, practica jurnalistică trebuie să se adapteze responsabil. Obiectivul jurnaliștilor și al creatorilor de conținut este acela de a echilibra cerințele de limbă actualizată cu standardele lingvistice și accesibilitatea mesajului. Publicul are nevoie de educație media pentru a înțelege fenomenul romglezei și pentru a dobândi competențe de comunicare interculturală și de discernământ lingvistic. Învățarea consumatorilor și producătorilor de conținut tineri trebuie să includă cunoașterea efectelor pe termen lung ale hibridizării limbajului.

Există o evidentă nevoie de reguli editoriale clare, în special în mediul rețelelor de socializare, pentru a controla utilizarea anglicismului în mass-media în vederea susținerii acestei abordări echilibrate. Atunci când există echivalente românești, traducerea și adaptarea termenilor străini ar trebui să fie încurajată de redacții și ar trebui să fie susținută utilizarea anglicismelor care oferă valoare informativă și stilistică. Instituțiile lingvistice și media pot colabora pentru a actualiza standardele și a promova un limbaj contemporan, coerent și ușor de înțeles. În același timp, campaniile de conștientizare publică au potențialul de a crește respectul față de limba română și de a încuraja utilizarea responsabilă a limbii romgleze.

În cele din urmă, cercetările viitoare sunt necesare pentru a înțelege pe deplin dinamica acestui fenomen, deoarece ar trebui să extindă aria de studiu, să accepte puncte de vedere interdisciplinare și să examineze opiniile publicului larg. Studiile comparative cu alte culturi și analizele longitudinale vor oferi o imagine mai clară a evoluției romglezei și a modului în care aceasta modelează identitatea lingvistică și culturală a României în era digitală.

În consecință, romgleza ar trebui să fie văzută nu doar ca o amenințare sau ca o modă trecătoare, ci ca un fenomen lingvistic viu care reflectă schimbările profunde care au avut loc în societatea modernă. Pentru a menține limba română vie, relevantă și accesibilă tuturor, este necesar să fie găsit un echilibru între inovație și tradiție, între deschidere și conservare.

BIBLIOGRAPHY:

1. Avram, M. (1997), *Anglicisme în limba română*, Editura Academiei Române
2. Axentii, V. (2016), *Aspecte ortografice și morfologice ale adaptării anglicismelor în limba română*, în *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, *17*(1), 288–296
3. Bogdan, C. (2022), *Romanian language against the Anglo–American influx*, în *Global Journal of Arts, Humanity and Social Sciences*, *June*, 2034. https://gsarpublishers.com/wp-content/uploads/2022/06/GJAHSS892022-Gelary-script.pdf
4. Ciobanu, G. (1997), *Romanian words of English origin*, Editura Amphora
5. Condruz-Băcescu, M. (2017), *English language and Romanian media*, în *Journal of Languages for Specific Purposes*, *4*, 25
6. Crystal, D. (2003), *English as a global language* (2nd ed.), Cambridge University Press
7. Dimitrescu, F. (1995), *Dinamica lexicului românesc*, Editura Clusium
8. Dimitrescu, F. (1997), *Dicționar de cuvinte recente*, Editura Logos
9. Galben, I. (2024), *Aspecte pragmatice ale influențelor anglicizante*, în *Probleme de lingvistică, traducere și studii literare* (pp. 99–111)
10. Gutu Romalo, V. (2013), *Aspecte ale evoluției limbii române*, Humanitas Educational
11. Niculescu-Gorpin, A.-G., & Vasileanu, M. (2018), *Acceptability and diffusion of luxury anglicisms in present-day Romanian*, în *Pragmatics & Cognition*, *25*(1), 86–121
12. Smântână, D. (2008), *Romgleza în mass-media*, în *Limba Română*, *155*(5–6), 162–166

THE INFLUENCE OF ROMGLISH ON CONTEMPORARY MEDIA COMMUNICATION

Mihaela Mureșan
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: *Anglicisms are words in the Romanian language that originate from English and have been incorporated into the Romanian vocabulary.The appearance of Anglicisms in the Romanian language was determined by the need to designate new extralinguistic realities. There are Anglicisms used in different variants by speakers or encountered in Romanian media language with changing or fluctuating forms. Currently, we are witnessing a massive influx of Anglicisms into Romanian media language and spoken language, and some of these English words are in the process of entering the lexical fund of the Romanian language, being widely used by speakers.*

Keywords: *Romglish; Anglicisms; Anglicism invasion; Romanian mediatic language.*

Limbajul mediatic este unul viu, dinamic și versatil, deschis la noi posibilități de ajustare și trebuie să aibă în vedere tendințele climatului politic, social, cultural și lingvistic. Presa reflectă schimbările rapide și diverse din societate, adaptându-se constant pentru a rămâne relevantă și accesibilă (Varvaroi, 2011, p.247). Media este un factor semnificativ în procesul de modernizare al limbii, fiind recunoscută drept un standard al comunicării. Cu toate acestea, analizele efectuate în domenii precum audiovizualul indică faptul că rolul mass-mediei în îmbunătățirea limbajului cititorilor, radioascultătorilor și telespectatorilor nu este întotdeauna pozitiv. Deși mass-media are o prezență masivă în viața cotidiană, a primit mai puțină atenție comparativ cu alte subsisteme culturale, cel puțin în ceea ce privește structura specifică și modalitățile de actualizare a limbii. Presa scrisă, radioul și televiziunea au o influență semnificativă asupra consumatorului, mai ales în cazul apariției unor erori. Devierile de la normele literare, prezente în numeroase emisiuni radio sau TV, aduc prejudicii semnificative limbii române. Aceste erori nu doar că afectează calitatea limbii utilizate, dar pot contribui și la răspândirea unor forme greșite de exprimare, afectând astfel standardele lingvistice și educaționale ale publicului larg (Stratan 2017, p.100-101).

Motivele pentru care jurnaliștii folosesc cuvinte și expresii englezești sunt variate. În primul rând, forma scurtă a termenilor reprezintă o modalitate eficientă de a economisi spațiu și timp, esențială în redactarea articolelor, mai ales în contextul unor constrângeri de conținut pe platformele media. În al doilea rând, registrul lingvistic internațional al anglicismelor permite o conectare mai facilă cu publicul global, facilitând înțelegerea și accesibilitatea conținutului pentru vorbitori din diferite culturi și națiuni. Pe lângă acestea, anglicismele aduc cu sine conotații multiple și un grad de sofisticare, rezonând cu moda lingvistică contemporană și oferind un plus de stil și modernitate textelor jurnalistice. Această rezonanță aparte pe care o au cuvintele și expresiile englezești contribuie la atragerea unui public tânăr care este adesea expus la influențele culturale internaționale. Cu toate acestea, redactarea articolelor mediatice ar trebui să fie realizată cu o rigurozitate maximă pentru a menține claritatea și corectitudinea limbii. Utilizarea excesivă a anglicismelor, în special în publicațiile generaliste care se adresează unui public eterogen, poate duce la confuzie și poate îngreuna receptarea mesajului.

Aceasta constituie un atac asupra fondului comun de cunoștințe și încalcă principiile de bază ale unei comunicări eficiente. Este esențial ca jurnaliștii să găsească un echilibru între adoptarea unui limbaj modern și accesibil și păstrarea clarității mesajului pentru întreaga audiență. În plus, excesul de anglicisme poate dilua identitatea culturală și lingvistică a textului jurnalistic, îndepărtându-l de specificul limbii române și de valorile sale tradiționale. În acest context, apare necesitatea unei evaluări critice a anglicismelor utilizate, astfel încât să fie evitate situațiile în care termenii englezești sunt folosiți fără necesitate, doar din dorința de a fi la modă.

Având în vedere cele menționate anterior și clasificarea anglicismelor, se pot identifica două categorii distincte de englezisme folosite în presă: anglicismele denotative și cele conotative.

Anglicismele denotative sau necesare sunt acele cuvinte care au fost împrumutate din limba engleză și care nu au o traducere echivalentă în limba română, justificându-se astfel utilizarea lor. Aceste anglicisme sunt esențiale în sectoare specializate precum presa economică, sportivă sau din domeniul tehnologiei informației (IT), unde terminologia specifică nu are corespondent adecvat în română. Exemple relevante de astfel de termeni includ *software*, *hardware* și *marketing*, care sunt indispensabili pentru descrierea unor concepte tehnice și profesionale. Utilizarea acestor termeni asigură precizia și claritatea necesare în articolele de specialitate, facilitând astfel comunicarea eficientă între profesioniști și cititori. Pe de altă parte, anglicismele conotative sau „de lux" sunt acele cuvinte preluate inutil din limba engleză, deși există echivalente adecvate în română. Acestea sunt frecvent folosite ca modă lingvistică, mai ales în publicațiile adresate adolescenților și femeilor. Termeni precum *cool*, *trendy* sau *glamour* sunt adesea utilizați pentru a atrage atenția și a crea o imagine stilizată și contemporană. Anglicismele conotative sunt adoptate nu din necesitate, ci pentru a spori atractivitatea și relevanța culturală a textului. Această tendință reflectă influențele modei lingvistice internaționale și dorința unor categorii sociale de a părea în pas cu acest fond de cunoștințe comun. Cu toate acestea, utilizarea excesivă a anglicismelor conotative poate avea consecințe negative, îngreunând receptarea mesajului și provocând confuzie.

Presa scrisă, prin diversitatea domeniilor sale, a integrat termeni împrumutați din limba engleză, adaptându-i contextului lingvistic românesc pentru a comunica eficient noile realități economice, tehnologice și sociale. Anglicismele se manifestă în moduri distincte în funcție de domeniul de aplicare, de la jurnalismul economic și tehnologic la presa de divertisment și modă, fiecare având particularitățile sale specifice.

În jurnalismul economic din România, utilizarea anglicismelor a devenit o practică comună, reflectând necesitatea de a comunica concepte moderne și complexe într-un mod precis și concis. Termeni precum *internet banking*, *retail*, *platform* sunt adesea întâlniți în articolele de specialitate. Aceste împrumuturi lexicale sunt adoptate nu doar din lipsa unor echivalente românești adecvate, ci și pentru a menține claritatea și acuratețea informațiilor transmise. Potrivit unui studiu publicat recent, adaptarea rapidă a limbajului jurnalistic la noile realități economice și tehnologice globale este esențială pentru menținerea relevanței în rândul cititorilor (Lucuț, 2019). De exemplu, termenul *internet banking* este preferat datorită familiarității sale internaționale și preciziei în comunicare, în timp ce termenii românești echivalenți pot fi mai puțin cunoscuți sau prea complecși: *operațiuni bancare efectuate pe o rețea interconectată*.

Presa de divertisment este un domeniu unde anglicismele sunt extrem de vizibile și frecvent utilizate pentru a atrage cititorii și a conferi articolelor un aer de modernitate și cosmopolitism. Termeni precum *cool*, *glamour*, *outfit* și *fashion icon* sunt prezenți în articolele despre celebrități, modă și stil de viață. Aceste împrumuturi lexicale sunt preferate deoarece transmit o senzație de actualitate și sofisticare, reflectând tendințele globale și influențele culturii pop occidentale. Studiile arată că acest tip de limbaj este folosit pentru a crea o conexiune mai puternică cu cititorii tineri, care sunt mai receptivi la influențele culturale din lumea anglofonă (Smântână, 2008, p.164).

Presa tehnologică utilizează frecvent anglicisme datorită rapidității cu care noile tehnologii și inovații apar și se răspândesc global. Termeni precum *software*, *update* și *networking* sunt larg răspândiți în articolele de specialitate. Acești termeni sunt preluați direct din engleză din cauza lipsei unor echivalente adecvate în limba română și pentru a menține relevanța și actualitatea informațiilor prezentate. Adoptarea acestor termeni este esențială pentru a asigura claritatea și precizia comunicării în domenii extrem de tehnice și dinamice, unde inovația și schimbările rapide sunt la ordinea zilei (Khalifa, 2014, p.327-331).

În publicațiile destinate femeilor, sau în cele tabloide, anglicismele sunt utilizate frecvent pentru a spori atractivitatea articolelor și pentru a conferi un aer de modernitate și sofisticare. Termeni precum *celebrity*, *make-up* sau *brand* sunt adesea folosiți pentru a atrage cititorii și a face conținutul mai accesibil și interesant. Utilizarea acestor termeni este adesea justificată prin dorința de a reflecta tendințele globale și de a captiva un public larg, care este din ce în ce mai expus la influențele culturale anglofone. Această practică este însă criticată pentru riscul de a compromite puritatea limbii române

și de a crea un limbaj jurnalistic artificial și exclusivist. Un lucru asemănător se întâmplă și în domeniul marketingului, unde termeni precum *brand* sau *target* sunt utilizați pentru a crea campanii eficiente și atractive (Duma, 2009, p.134-139).

Utilizarea anglicismelor în presa românească reflectă o tendință globală de adoptare a limbii engleze în diverse domenii ale comunicării mediatice. Acestea au un impact semnificativ asupra limbajului presei românești, adaptându-se nevoilor comunicative ale diferitelor domenii și reflectând influențele culturale și tehnologice globale. Cu toate acestea, utilizarea lor excesivă poate conduce la formarea unui limbaj exclusivist și poate afecta claritatea și puritatea limbii române, evidențiind necesitatea unui echilibru între împrumuturi lingvistice și tradiția lingvistică.

Potrivit *Dicționarului Explicativ al Limbii Române*, anglicismul este o „expresie specifică limbii engleze; cuvânt de origine engleză împrumutat, fără necesitate, de o altă limbă și neintegrat în aceasta" (Dex Online 2009). Această definiție subliniază caracterul non-necesar și lipsa de integrare a acestor cuvinte în limba română. Anglicismele sunt termeni care, deși nu sunt esențiali pentru comunicare, devin totuși parte a vocabularului uzual datorită influențelor culturale și tehnologice predominante. Acestea nu doar că pătrund în limbă, dar rămân adesea nerevizuite, ceea ce poate duce la o modificare superficială a limbii gazdă, fără a contribui semnificativ la dezvoltarea sa structurală.

Termenul *anglicisme* acoperă în realitate totalitatea cuvintelor din limba română cu originea în limba engleză, inclusiv expresiile și anumite cuvinte din alte limbi, combinate cu limba engleză, care au pătruns în limba română sub forma pseudoanglicismelor. Aceste pseudoanglicisme sunt creații hibride care își au rădăcinile în influența lingvistică și culturală a limbii engleze, dar care pot avea origini mixte sau construcții particulare care nu sunt neapărat recunoscute de vorbitorii nativi de engleză. Acest fenomen reflectă dinamica și flexibilitatea limbii române în fața influențelor externe, dar și tendința de a adopta rapid elemente noi, chiar și atunci când acestea nu sunt pe deplin necesare sau integrate. Știința care explorează contactul dintre două sau mai multe limbi se concentrează pe transferul cuvintelor dintr-o limbă în alta se referă la acest fenomen cu numele de împrumut. Împrumuturile de cuvinte au diverse caracteristici, ele pot fi complet asimilate de sistemul fonologic al limbii gazdă, aflate în proces de asimilare sau care rămân la fel ca în limba de unde provin (Ciobanu, 1996, p.32). Totuși, există autori precum Adriana Stoichițoiu-Ichim care definesc anglicismul ca fiind „împrumut recent din engleza britanică și americană, incomplet sau deloc adaptat" (Stoichițoiu-Ichim 2001, p.83). Această definiție accentuează natura tranzitorie și, adesea, neintegrată a acestor termeni în limba română, subliniind provocările și oportunitățile pe care le prezintă adoptarea unor astfel de împrumuturi.

Dintr-un alt punct de vedere, lingvista Mioara Avram definește anglicismul în felul următor: „O unitate lingvistică (nu numai cuvânt, ci și formant, expresie frazeologică, sens sau construcție gramaticală) și chiar tip de pronunțare sau/și de scriere (inclusiv de punctuație) de origine engleză, indiferent de varietatea teritorială a englezei, deci inclusiv din engleza americană, nu doar din cea britanică. Deși termenul pare să aibă o conotație negativă (ca specie de străinism sau xenism, cum se mai spune; termenul *barbarism*, folosit de unii, mi se pare inacceptabil), nu-l restrâng nicidecum la împrumuturile neadaptate sau/și inutile (ca în DEX), dar nici nu-l extind la termeni ca biomedicină și ecosistem, etnolingvistică și sociolingvistică sau extragalactic, cum fac unele lucrări" (Avram, 1997, p.11). Deși această definiție nu este una prea academică, ea explică pe larg fenomenele din spatele conceptului și punctul de vedere al autoarei pare a fi valid.

Cuvântul *anglicism* este înlocuit în diferite surse și cu alte cuvinte precum *englezism* (Carunutu-Caraman, 2021, p.103) sau *americanism*. Deși acești termeni sunt utilizați pentru a descrie influența limbii engleze asupra altor limbi, este important să menționăm că termenul *americanism* nu este menționat în *Dicționarul Explicativ al Limbii Române* ca sinonim al cuvântului *englezism*. Acesta din urmă are multiple definiții în funcție de contextul în care este utilizat, ceea ce poate genera confuzie. Pentru a evita confuziile terminologice, este recomandat să se excludă utilizarea termenului *americanism*. Deși limba vorbită în Statele Unite este tot engleza, nu este necesară separarea termenilor pentru a face referire la împrumuturile din această limbă, cu excepția situațiilor în care se are în vedere explicit diferențele dintre influențele britanice și americane. Astfel, pentru a menține claritatea și consistența, se va folosi termenul *anglicism* sau *englezism* acolo unde este cazul.

Tehnologia și media reprezintă canale principale prin care anglicismele sunt introduse și asimilate în limba română. Aceste sectoare, datorită interacțiunii lor continue și extinse cu inovații și concepte globale, facilitează un flux constant de noi termeni care ajung să fie îmbrățișați de vorbitori. Această integrare a anglicismelor reflectă nu doar trendurile globale, dar și adaptarea societății românești la noile realități tehnologice și comunicative. Fenomenul nu este izolat doar la nivel lexical, ci indică și o schimbare mai profundă în modul în care românii interacționează cu tehnologia și informația, subliniind o transformare în valorile și prioritățile culturale. Astfel, împrumuturile lingvistice din engleză devin nu doar cuvinte noi, ci și purtători de context și semnificație, marcând evoluția și modernizarea discursului românesc. Impactul acestor schimbări se extinde dincolo de simplele termeni tehnici, influențând structura și funcția limbii române în era digitală (Constantinescu, 2010, p.63).

Numărul mare de importuri creează o dificultate în a fi contorizate și adaptate în ritm normal. În acest context, Livia Caruntu-Caraman propune înființarea unui *Dicționar de englezisme recente* care ar avea un rol explicativ și normativ în adaptarea neologismelor. Autoarea susține două puncte de vedere pentru a demonstra necesitatea acestui dicționar. În primul rând, dezvoltarea rapidă a vocabularului nu acordă suficient timp specialiștilor lingviști să analizeze aceste cuvinte și să țină pasul cu valul masiv e de importuri. În al doilea rând, nici dicționarele nu pot fi actualizate atât de frecvent și adeseori rămân în urmă, fiind în mod constant incomplete (Carunutu-Caraman, 2021, p.107-109). De asemenea, în acest proces de adaptare la o nouă limbă intervin o serie de aspecte deficitare, printre care se numără și problemele de scriere sau pronunție a cuvintelor respective, care pot fi provocări semnificative pentru vorbitori și pot necesita eforturi susținute pentru a fi depășite în timpul procesului de învățare și integrare lingvistică.

În limbajul românesc, influența engleză se reflectă prin imitarea modelului lingvistic al limbii străine, împrumuturi lexicale și calc. Adaptarea anglicismelor la sistemul limbii române ridică dificultăți ortografice și fonetice, iar în comunicarea orală, se încearcă redarea cât mai fidelă a formei fonetice originare a cuvântului englez. În acest proces de adaptare, există dificultăți legate de consoanele fricative [θ] și [ð], absente în limba română, care sunt înlocuite adesea cu [s] sau [t] și respectiv [z] în pronunția românească. De asemenea, în limba engleză lungimea consoanelor este influențată de pronunțarea vocalei precedente, însă această diferență nu este luată în considerare în pronunțarea românească. În adaptarea grafică și fonetică a anglicismelor, se observă variații și ezitări, iar normele de scriere și pronunție nu sunt întotdeauna concordante. De asemenea, adaptarea morfologică prezintă dificultăți din cauza diferențelor dintre sistemele gramaticale ale celor două limbi, inclusiv în ceea ce privește încadrarea substantivelor englezești în clasele de gen ale limbii române. Astfel, procesul de adaptare a anglicismelor în limba română este complex și implică multiple procese de transformare, atât fonetice, cât și ortografice (Voinea Postolache, 2015, p.110-112).

Se poate constata că influența limbii engleze în lexicul limbii române este relativ redusă, având în vedere structura etimologică a acesteia. Cu toate acestea, există două aspecte prin care această influență se manifestă asupra limbii române actuale, evidențiind o evoluție în dinamica limbii și a culturii contemporane. Primul aspect se referă la categoria neologismului, care înregistrează o creștere semnificativă, în special în domenii în care vocabularul de origine engleză a devenit preponderent și a fost adoptat atât în limbajul scris, cât și în cel vorbit. Aceste neologisme sunt adesea introduse pentru a exprima concepte și realități noi care nu au echivalente exacte în limba română, reflectând astfel influența schimbărilor tehnologice, sociale și culturale din lumea contemporană. Al doilea aspect se referă la ceea ce poate fi numit *moda lingvistică*, descrisă de un caracter mai superficial și efemer. Utilizarea englezismelor în vorbirea tinerilor depășește astăzi limitele jargonului și se întâlnește tot mai des în comunicarea cotidiană. Englezismele din limbajul actual al tinerilor constau în principal în elemente lexicale preluate din limbajul familiar vorbit, fără a avea întotdeauna o justificare semantică sau funcțională clară. Aceste adaptări lingvistice reprezintă un mijloc de „internaționalizare" comportamentală și, în opoziție cu jargonul, o modalitate de ștergere a diferențelor sociale și naționale (Călărașu, 2003, p.9).

BIBLIOGRAPHY:

1. Carunutu-Caraman, Livia, *Englezisme recente- din uz în dicționar*, în *Psihologia*, 2021
2. Călărașu, Cristina, *Globalizare lingvistică și anglicizare*, în *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale. Actele colocviului Catedrei de Limba Română,* Editura Universității din București, 2003
3. Ciobanu, Georgeta, *Anglicisme în limba română,* București, Amphora, 1996
4. Constantinescu, Mihai, *Tehnologia şi limba: Anglicismele în română modernă*, în *Linguistica Computazionala*, 2010
5. Duma, Melania, *The Influence of English Syntax on Some Fashionable "Romanian" Nicknames*, în *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Philologia, LIV (4)*, 2009
6. Khalifa, Roxana Joița, *Aspecte ale influenței limbii engleze în terminologia mass-mediei*, în *Diacronia, Vol. 7, Nr. 2*, 2014
7. Lucuț, Carmen, *Despre anglicisme şi prezenţa lor în presă şi în viaţa cotidiană,* https://www.iqool.ro/presa-romaneasca-stapanita-de-anglicisme/
8. Smântână, Diana, *Problema anglicismelor în limba română actuală*, în *Limba Română*, 2008
9. Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Vocabularul limbii române actuale, dinamică, influență, creativitate,* București, A.L.L., 2001
10. Stoichițoiu-Ichim, Adriana, *Aspecte ale influenței engleze în româna actuală,* București, Editura Universității din București, 2006
11. Stratan, Natalia, *Pleonasmul în limbajul presei şi al audiovizualului*. *Educaţia lingvistică şi literară în contextul dezvoltării valorilor general-umane*, 2017
12. Varvaroi, Viorela Alina, *New Age of Romanian Media and Journalism*, *Anadiss*, 2011
13. Voinea Postolache, Ramona-Mihaela, *Adaptarea anglicismelor în limba română contemporană în baza limbajului economic*. *Terminologie*, 2015